ROK III. 1 KWIETNIA 1931 r. Nr. 2

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

W. RUBCZYŃSKI.

O CZYNNIKACH ZESPOLENIA, UMACNIANIA I PODNOSZENIA

1.

O możności i sposobach potęgowania sympatji, przejawiającej się w postępkach.

Wzrost zdolności do współczucia z cudzem cierpieniem jak i do współradowania się z bliźnim w jego szczęściu, jako też skłonności do niesienia mu pomocy, aby cierpiał mniej a radował się więcej, zależy od warunków, co do których trudno jest nabrać pewności, że się wyliczyło je wszystkie, t. j. niepominięto żadnego. Na **pierwszym** planie, zdaje mi się pozostawać stopień wierności i dokładności albo przynajmniej żywości i bogactwa wyobrażanych stanów i ich cech przy odtwarzaniu sobie cudzej doli, t. j. przebiegu czyichś przeżyć. To wszystko znów zależy: 1) przedewszystkiem od właściwej z natury osobnikowi, któryby miał współczuć **pobudliwości** czy też **wrażliwości** na to, co nie dotyczy jego samego, powtóre, od poprzednich doświadczeń tego osobnika, po trzecie wreszcie od tego, jakie to są boleści i radości, które miałyby być z kimś podzielone.

Co do punktu drugiego, bo pierwszy chyba nie potrzebuje osobnych objaśnień i uzasadnień — to powszechnie wia-

domo, że kto nie zaznał cierpień określonej kategorij, np. nie przechodził chorób ani urazów dotkliwych, nie doświadczył na sobie, był w takich pomyślnych warunkach, że głód i zimno nie dały mu się we znaki, nie utracił przedwcześnie nikogo mu drogiego, nie odczuwał wewnętrznej rozterki z powodu wyrzutów sumienia lub wahań się jego głosu, ten nie zdoła sobie przedstawić żywo i plastycznie takichże przeżyć bliźniego. Zwłaszcza, gdy go mało zna, trudno mu będzie odtworzyć drogą analogji wiernie i trafnie owe jego przeżycia, wywniosko wać z jego zachowań się nieobjawiających wesołości, co mianowicie przykrego człowiek ten odczuwa w danej chwili, t. j. jakim jego wrażeniom, wyobraźniom, przekonaniom towarzyszy jego przypuszczalnie smutny nastrój uczuciowy lub szarpiąca go emocja i w jak wielkiem one występują natężeniu. Do tego, żeby się cudzą radość podzielało w silniejszym stopniu, żeby się pragnęło ją podtrzymać, powiększyć lub nawet ją spowodować, potrzeba jeszcze czegoś więcej, niż wiernego i dokładnego jej uprzytomnienia sobie wyobraźnią i wnioskami z własnych dawniejszych przeżyć. Jeżeli nie wiążą z tym kimś ani bliskie węzły krwi, ani zażyła przyjaźń, to już muszą wejść w grę względy ideowe. Życzymy komuś nam dalszemu radości, chcemy do jej wywołania się przyłożyć a cieszymy się, gdy powstała i trwa, wówczas, kiedy jesteśmy przekonani, że ten człowiek, po myśli wyznawanych przez nas zasad sprawiedliwości, zasługuje na tę radość i wogóle na powodzenie w życiu, że dalej jest w interesie prawnopaństwowego porządku, narodu i całej kulturalnej ludzkości, ażeby to, co uważamy za zasadę sprawiedliwości, nie było pogwałcane, że wreszcie, im więcej jest ludzi naprawdę szczęśliwych, tem lepsze są widoki dla pielęgnowania najwyższych ideałów kultury, dla wszelkiej współpracy: naukowej, artystycznej, społecznej, gospodarczej, dla wzrostu poczucia solidarności.

Punkt **trzeci** dotyczy jakości cierpień i uciech, z któremiby się miało sympatyzować, a ta polega na ich treści, czyli różna jest stosownie do tego czem, t. j. jakim przedmiotem lub z jakiego wiadomego mu powodu ktoś się zasmuca albo raduje. Jest silnie zakorzeniona w naturze ludzkiej skłonność do krytykowania cierpień doznawanych z powodu takiego, który się

uważa za nieracjonalny, np. smutku wywołanego widocznie urażeniem miłości własnej, zazdrości, lub zawiedzioną nadzieją zysków przy jakiejś spekulacji finansowej. Jeszcze skwapliwiej i na o wiele szerszą skalę zwykło się przykładać probierze do dość surowej krytyki cudzych przyjemności. Właśnie im wyższa jest czyjaś kultura umysłowa i estetyczna, im subtelniejsze odczucie konfliktów moralnych i społecznych, tem podejrzliwiej staje on wobec pytania, czy uciecha, której niewątpliwe dlań oznaki napotyka w swem zwłaszcza ludzkiem otoczeniu niema charakteru czegoś niższorzędnego, ułudnego, jednodniowego, poczem należy przewidywać w naturalnem, rychłem następstwie nieproporcjonalnie wielką szkodę i smutek. A jeżeli stopień prawdopodobieństwa okaże się dla tego przewidywania dość znacznym, to wtedy nawet najlepiej życzący tak rozradowanemu, nie potrafi współcieszyć się z nim ani nie zechce przyczyniać się do takiej jego uciechy. Zaś usposobiony dlań obojętnie, niechętnie czy wzgardliwie, może wprawdzie doznać na myśl o cudzych uciechach o wartości problematycznej większego lub mniejszego zadowolenia, ale to już nie będzie zadowolenie sympatyka, a przeciwnie ubawionego czyjąś ograniczonością, śmiesznością, jaka tkwi w przywiązywaniu wielkiej wagi i ceny do czegoś, co nietylko wcale nie jest cennem, lecz wręcz odwrotnie, jest zgubne.

Ten fakt, niekwestjonowany, jak się zdaje, poważnie przez nikogo, kto choć trochę zna życie, że ludzie naogół częściej bawią się cudzemi uciechami, aniżeli w nich uczestniczą na drodze sympatji, pociąga za sobą jeszcze dalsze komplikacje. Najpierw godzi się wtrącić tylko nawiasowo, że widok cierpień urojonych lub bezzasadnych zwykł żywiołowo rozweselać nawet ludzi, bynajmniej nieokrutnych, owszem silnie współczujących wtedy, gdy powody do wzięcia udziału w cudzem cierpieniu przedstawiają się im jako słuszne. Po drugiej znów stronie niezrozumiały wybuch wesołości drażni niemile. Zaskoczony takim wybuchem, posądza najczęściej roześmianego niespodzianie o to, że się śmieje bez dostatecznego powodu, co wedle znanego przysłowia źle świadczy o jego inteligencji, albo że jak człowiek źle wychowany śmieje się z wypowiedzianego po cichu złośliwego żartu, którego ostrze zwraca się przeciw jednej z osób

obecnych, a ta nie wie, jaką zaczepkę wypadałoby jej odeprzeć. Przeszłość osobnika przeciwstawia wielorakie hamulce rozrostowi jego współubolewań i współradości. Kto doznał w życiu ciosów szczególnie bolesnych, jest wprawdzie z reguły lepiej przysposobiony do współodczucia podobnych im u drugich, jednakże inne przeciwności losu, spotykające jego bliźnich, wydają mu się w porównaniu z tamtemi ciosami czemś tak dalece błahem, że nie przejmuje się niemi żywiej i jeżeli śpieszy z dłonią pomocną, to raczej pod dyktatem głosu obowiązku lub przekonań religijnych. Gdy ktoś znów rozczarował się co do pewnych uciech, gdy one mu spowszedniały, zrodziły w nim przesyt i nudę, nie może współradować się bardzo intensywnie z ludźmi, którzy bądź to mają przed sobą w bliskiej perspektywie uciechy widocznie podobne do tamtych, bądź też już ich zaznają i nie będzie uważał swego czynnego udziału w sprawieniu tych uciech, w ich podtrzymaniu lub wzmocnieniu za nieodzowny i pewny dowód swojej życzliwości dla owych ludzi.

Z pewnemi zastrzeżeniami, t. j. w odpowiednio wyodrębnionym zakresie, można uznać za współczynnik podniesień się i opadów sympatji **postawę** tego, który cierpi lub cieszy się. Oczywiście niesłusznem byłoby żądać, a nierozumnem spodziewać się od dziecka lub od niewykształconego dorosłego znaczniejszej dozy panowania nad sobą. Okoliczności łagodzące brak takiego opanowania się mogą skłonić do tego, że wyrażamy się o takim człowieku z pożałowaniem, ubolewamy nad jego stanem, jako nad godnym litości, do pewnego stopnia zdegradowanym. Nie jest to już sympatyzowanie w sensie przenoszenia się w cudzą sytuację i postawę bez oporu i bez krytyki ze swej strony. A zwłaszcza, gdy ktoś jest w swoich uciechach nieokiełznany, zaś w znajdowaniu dostatecznych motywów do nich niewybredny, wtedy politowanie dla folgującego takim radościom przybiera prawie musowo i na poły bezwiednie odcień lekceważenia, nawet wzgardy, z czego otrząsnąć się lub uchronić się przed tem bywa jedynie przywilejem dusz o ewangelicznо gołębiej dobroci i wyrozumiałości. Zadaniem niniejszego rozdziału jest wyszukać odpowiedź na pytanie, jakiemi środkami dostępnemi dla człowieka żyjącego w społeczności na pewnym stopniu kultury dawałoby się powiększać intensywność i sku-

teczność czynnego współudziału w cudzej, w ludzkiej osobliwie, doli i niedoli tak, ażeby stąd wynikała widoczna poprawa w stosunkach społecznych, w zdolności odmówienia sobie jakiegoś dobra, dla dobra osoby innej, a więc w tem, co mamy głównie na myśli, gdy mówimy o szlachetności czyjejś i uczciwości. W tym celu wskazanem będzie rozpatrzyć prawo przyrostu współczucia dla cierpień każdemu zrozumiałych ze względu na ich motywacje, które również każdy może sprawdzić we własnych wspomnieniach przeżyć odnawiających się bez trudu. Mianowicie, uczucia tak powszechnie znane, jak ból fizyczny skutkiem zranienia, oparzenia, zgniecenia, ukłucia, dalej odczucia rozmaitych braków, jak głód, pragnienie, spieka złączona z brakiem ochłody i ulgi wraz z wycieńczeniem sił i naodwrót zimno, skojarzone ze zdrętwieniem członków lub z bólami, mają tę wspólną cechę, chociażby była tylko pochodną, że osobnik im podległy czuje się jakby skrępowanym i przywalonym przez coś obcego, zewnętrznego w stosunku do jego „ja". A to w stopniu tem wyższym, im większe jest natężenie owych uczuć (lub, jak sądzi **Bergson,** który ilościowych stopni natężeń stanów psychicznych nie przyznaje, rozprzestrzenienie się przypisywanej im lokalizacji w organizmie). Musi nieraz mimowoli, czasem zupełnie odruchowo wykonywać ruchy, któreby zresztą nie wiązały się z jego postanowieniami. Pod naciskiem tych narzuconych sobie ruchów popada w zniecierpliwienie lub naodwrót w bezwład i wstydzi się potem tego przed innymi i przed samym sobą. Otóż ilekroć komuś nasuwają się objawy, które on uważa za dostateczną podstawę do przyjęcia przed chwilą właśnie wymienionych cierpień jakiegoś człowieka, rzeczywiście, t. j. od jego myśli niezależnie zaszłych i ilekroć ten, kto sobie przedstawia konkretnie cudze cierpienie nie jest zwyrodniałym przez okrutne praktyki katem swoich bliźnich, można twierdzić, że wraz z takim sądem i przedstawieniem jest dana najważniejsza część warunków psychofizycznych, potrzebnych do tego, żeby przejąć się cudzem cierpieniem i w miarę możności przedsiębrać przeciw niemu środki zaradcze.

Za zdaniem, iż najżywsze współczucie z cudzemi cierpieniami budzi się na myśl o spętaniu i przygniataniu czyjejś osobowości, świadczą dwie grupy zjawisk. **Jedna** z nich odnosi się

do karanych przestępców, dla których wprawdzie ma się litość dlatego, że ich charakter uległ znieprawieniu i domaga się nagląco wysiłków nad nim poprawczych, ale nie bolejemy nad tem, że ponoszą karę, naszem przekonaniem zasłużoną i dla nich samych jako środek poprawy zbawienną, ponieważ oni sami zadali jakiś gwałt prawom innych osób indywidualnych lub zbiorowych, jak państw i innych zrzeszeń, który to gwałt musi być odparty, względnie skompensowany i na przyszłość jego powtórzenie się uniemożliwionem przez to, że się swobodę ruchów przestępcy ogranicza lub, że się wprowadza weń grę motywów, mających przeciwdziałać ponownym takim samym postępkom albo podobnym do poprzedniego naruszeniom porządku prawnego. **Druga** grupa zjawisk dotyczy męczenników idei. Jeżeli ktoś przełożył ból, nędzę, kalectwo, nawet śmierć nad sprzeniewierzenie się temu, co w jego oczach jest święte, to oczywiście nie mamy słusznych powodów, by dopatrywać się w nim duchowego spętania, przytłoczenia, a tem mniej rozdwojenia i żeby poczytywać za jego nieszczęście stan, w którym się zwycięsko wypróbowywa wielkość jego charakteru. Ale, o ile się z nim solidaryzujemy, choćby nie we wszystkich jego przekonaniach, lecz przynajmniej z objawioną gotowością do złożenia najwyższych ofiar sprawie szczytnej, i o ile pragniemy bodaj przez część drogi, wczuwaniem się i aktami mocnych postanowień podążać za nim na wyżyny bohaterstwa, usiłujemy przenosić się nietylko w jego wizje przyszłości, ale i w przebywane przezeń cierpienia. Podziw i uwielbienie dla takich ludzi rosną jeszcze po uprzytomnieniu sobie, że w ich kolejach niepospolicie jaskrawo brzmi rozdźwięk między tem, co odczuwają, jako osobniki biologiczne (psychofizyczne), a tem, na co zasługują przekonaniem ich czcicieli. Skoro się jednak zważy, że hojne odszkodowania przypadają im w udziale, w postaci uciech moralnych, religijnych, umysłowych, cennych dla nich bez porównania więcej, aniżeli wolność od bólu i innych umartwień natury fizjologicznej, utwierdza to ostatecznie w przekonaniu, że dolegliwości i braki tego to ostatnio wzmiankowanego rodzaju są dla człowieka złem, głównie o tyle, o ile krępują jego pochód ku wartościom kultury etycznej, umysłowej i estetycznej i o ile też godzą weń pierwej, zanim zdołał wyrobić w sobie

siły woli i zasoby oraz sprawności umysłowe, potrzebne do skutecznego oporu przeciw rozkładowym wpływom tamtych wydarzeń i niedostatków na osobowość i sposoby jej odnoszeń się do osób innych.

Najodpowiedniejszem więc dla wzmacniania pobudek do energicznego i rozumnego miłosierdzia byłoby uświadamianie sobie i drugim z całą możliwą żywością, jasnością i dokładnością, z ilu i z jak poważnych powodów jest wszelaka fizjologiczna (t. j. na chorobach i kalectwach polegająca) i gospodarcza niedola ludzka groźnym wrogiem tężyzny charakterów i prężności myśli. Jak dalej przeszkadza ona rozwojowi poczucia osobistej godności, słuszności i niezbędnych dla tegoż poczucia ocen jak: najściślej przedmiotowych, jak stanowi zaporę dla rozszerzania się i utwierdzania stosunków braterskich między ludźmi, dla podnoszenia na duchu, dla czynienia go lotnym, swobodnym, nastrojonym pogodnie.

Jeżeli się w ten sposób zapewni pierwszeństwo względom na skarby wewnętrzne, na dobra świadomości tych, co mają być ratowani i wydźwignięci na wyższy poziom, to się tem samem odejmie wszelkiej filantropijnej akcji ową płytkość, jaka w niej pokutuje, że dla bliźniego uczyniono już dość, gdy mu dano jałmużnę w gotówce, a nawet — choć to już racjonalniejsze — nakarmiono go, przyodziano i zapewniono mu dach nad głową. Tem, o co głównie chodzić powinno, jest uczynić go w granicach możliwości jaknajtęższym duchowo i fizycznie, usamodzielnić uodpornić na wszystko, coby mogło być przeciwnem jego prawdziwemu interesowi i społeczno zbiorowemu. Przypominają się tu ze swą niespożytą zastosowalnością te zasady ewangeliczne, które głoszą, że nie samym chlebem żywie człowiek i że trzeba pragnąć nadewszystko Królestwa Bożego i sprawiedliwości jego, a gdy te się ziszczą, to już wszystko inne będzie przydane.

Naczelnem przeto zadaniem jest praca nad wzbogaceniem, ściślejszem powiązaniem i wogóle podniesieniem skuteczności motywów, któreby skłaniały do uważania swobodnego, jak najpełniejszego, rozwoju duchowego każdej ludzkiej osoby za niezmiernie cenny i pożądany, o ile tylko ten rozwój nie tamuje

niczyjego innego i nie przeszkadza postępującemu zestrojowi (harmonji) jednostek i społeczeństw w sobie i między sobą.

2.

Czynniki uspołecznienia i ofiarności dla celów zbiorowych.

Już w t. zw. społeczeństwach zwierzęcych napotykamy niekiedy objawy sięgającego daleko podporządkowania się osobników interesowi zbiorowemu współżyjącej grupy. Nic zaś nie przemawia za domysłem, jakoby dlatego owe stada tak ściśle się zrzeszały, że rozumieją wspólność interesów jednostkowych i to jej zrozumienie każe jednostkom poświęcać się dla ogółu. Raczej wręcz przeciwnie świadczą obserwowane zachowania się zwierząt gromadnie żyjących, że działać w nich zdają się popędy bezwiedne i te objawiają się jakby prostemi odruchami z pewnem przez nas problematycznie odgadywanem zabarwieniem emocjonalnem. Człowiek pierwotny, odkąd zaczął rozporządzać takiemi środkami wyrażania i komunikowania sobie nawzajem treści aktów i tworów psychicznych, jak mowa, sztuki, kult religijny, wyrób narzędzi, znalazł się w o wiele bogatszem, niż inne jestestwa żywe, środowisku przecinających się z sobą prądów przedstawień i przekonań poszczególnych osobników, z których jedne bądź to wzmacniały inne, bądź też je tamowały. Przeciwdziałały sobie i wzajemnie się osłabiały te przedstawienia i sądy o osiągalności celów pragnień, których przedmiotami były sprawy bardziej osobistych zabiegów natury biologicznej lub gospodarczej, gdzie zderzenia między interesami jednostkowemi były łatwiejsze i częstsze. Wzmacniały się zaś i popierały obustronnie takie poglądy, dążności i wysiłki, które przekonaniem członków współżyjącej grupy wiodą do ogólnego dobra całej tej społeczności, do jej zachowania i wzmożenia. Dopiero z czasem i zwolna jednostka ludzka różnicuje się i wyodrębnia duchowo na tle całości społecznej, z której wyszła, lub do której ,jako nadporządkowanej weszła, np. nawrócony na jedno z wyznań monoteistycznych afrykański pierwotny tubylec. Wszystko jednak, co jakikolwiek osobnik ludzki przyswaja sobie z jakiejś kultury, niewyłącznie technicznej lub materjalnej, a więc duchowej, to go już do pewnego stopnia

poddaje działaniu jej właściwego środowiska społecznego, przyciąga silniej lub słabiej do zbiorowości ożywionej tą kulturą. A to tak dalece, że odczucie na sobie przemożnego czaru pewnej kultury, a przywiązanie się do społeczności, będącej jej wytwórczynią, są to prawie synonimy.

Nie licząc się z temi, całkiem naturalnemi predylekcjami, wartościowaniami i ostatecznie wprzęganiem jednostki w ramy dążeń tej społeczności, której kulturę najlepiej zrozumiawszy najwyżej ją cenić się nauczyła, zaczęto dopiero stosunkowo późno próbować uzasadniać obowiązki jednostek względem ogółu społecznego, narodowego, państwowego, czysto racjonalistycznie, za pomocą pożytków, jakie każdy odnośny osobnik ma stąd, że żyje w obrębie lub pod ochroną dobrze zorganizowanego państwa, ma się rozumieć dość silnego i prosperującego ekonomicznie. Motyw takich, trzeźwo chłodnych obliczeń korzyści dawał się ze skutkiem stosować jedynie do społeczeństw zjednoczonych w państwie o sile militarnej, uchodzącej za niezwyciężoną, przy ogromnych też zasobach bogactwa i wyspecjalizowanej fachowo inteligencji, którąby czuwała nad ich utrzymaniem i rozrostem. Naturalnie można upatrywać także źródło wielkich zysków materjalnych i ochronę od szkód w tem, że się jest np. obywatelem Wielkiej Brytanji lub Stanów Zjednoczonych. Ale miłość ojczyzny, poczucie swojej przynależności nieprzymuszonej do pewnego państwa i narodu, są o wiele starsze i powszechniejsze a w swem powstaniu i rozkwicie niezależne od osobliwych wybujałości imperjalizmu w dziedzinie ekonomicznej. Trzeba więc przypisywać innym głównie czynnikom, głębiej i szerzej zakorzenionym w organizacji psychicznej człowieka wzrost gotowości do poświęceń dla spraw, które żywo obchodzą zbiory społeczne najpojemniejsze, gdy się wyjmie ludzkość całą i ogóły współwyznawców religij światowych.

Fr. W. Förster w cennem dziele „O wychowaniu obywatelskiem", przełożonem już także na język polski, omawiając „Zasadnicze kwestje etyki politycznej i pedagogiki", uwydatnia po mistrzowsku radykalną różnicę pomiędzy duchem korporacyjnym, solidarnością zawodową, sekciarską, polityczno-partyjną, a prawdziwem poczuciem jedności państwowej i narodowej. „Myśleć po obywatelsku", znaczy u **Förstera** to samo, co „pie-

lęgnować prawdziwą społeczność z myślącymi inaczej i inaczej chcącymi" czyli: „bez trwogi samolubnej i rycersko przyznawać nawet najostrzejszej opozycji prawo do bytu i arenę do rozegrania się (Spielraum)".

Podstawowym elementem kultury społecznej jest w oczach tego myśliciela uświadomienie sobie, że: „nietylko ja jestem tutaj (t. j. w tem państwie i narodzie) ale i inni". A stąd bezpośrednio wyłania się zagadnienie, jakby można przygotować zestrój („syntezę") przeciwieństw obustronnemi ustępstwami, kompensatami i okazywaną przytem wielkodusznością. Klasycznych przykładów rozwoju zmysłu politycznego w tym kierunku dostarczają **Försterowi** dzieje stosunków między stronnictwami w Anglji. Na kontynencie europejskim odbywają się po wielkiej wojnie coraz częstsze wahania między kompromisowością jednodniową urągającą wszelkiej stałości zasad, a zwalczaniem się na zabój. Wiele kryje się słuszności w takiej dosadnej krytyce, jaką wypowiada **Förster:** „Jest dużo ludzi, którzy nazywjaą się politykami, ale nie mają nic do czynienia z Polityą, ze społeczną jednością życia, lecz tylko pracują nad jej rozluźnieniem, mianowicie przez to, że służą antyspołecznej wyniosłości poszczególnych grup i ucieleśniają ją. Politykiem należałoby zawsze nazywać tylko tego, kto się zaprząta porządnem włączeniem jakiejś części w całość i na tem polu naprawdę produktywnie myśli, mówi i działa".

Życie państwowe i narodowe nie jest z konieczności skazane na to, żeby być jedynie areną walk namiętności i interesów. W świetle dotychczasowych doświadczeń może się wprawdzie przedstawiać mrzonką, ideałem zgoła niedościgłym, taki twór polityczny, którego organy i przedstawiciele nie kierowaliby się wcale uprzedzeniami, sympatjami, ambicjami, widokami, jeżeli nie osobistych, to ciaśniejszych grupowych korzyści. Jednakże nawet najtrzeźwiejszy realista nie zdoła zaprzeczyć, że wytrzymałość organizacji państwowej, skuteczność jej funkcyj, a również odporność i siła asymilacyjna społeczeństw, mających swoje państwo lub dążących do odrębnego bytu państwowego, zależą od tego, czy i ile one posiadają w swem łonie jednostek, któreby nie tylko były wyposażone w niezłomną energją, a wytrawny i rozległy sąd o potrzebach całości, o sy-

tuacji jej części pod kątem widzenia ich stosunków do całości i o środkach zaspokojenia potrzeb niemniej całości jak jej niezbędnych organów, ale także i to w najdonioślejszej mierze, żeby to były jednostki jaknajbardziej bezinteresowne, w granicach możności ludzkiej bezstronne, pełne zaparcia się dla ogółu. Im więcej ich jest i w im wyższym stopniu każda z nich owe przymioty posiada, tem lepiej jest dla ogarniającego je państwa i narodu.

Państwo bez uzyskiwania nowych obszarów, staje się silniejszem, gdy sprawujący w niem władzę zdołali wznieść się ponad ciasnotę interesów i koteryj partyjnych, klasowych i osobistych, gdy w wykonywaniu ustaw, jak i w ich projektowaniu nie kierują się animozją przeciw osobom, ani też nie chcą nikogo specjalnie faworyzować. Warunkiem postępów w skupianiu się i w zszeregowywaniu do skutecznej pracy dla dobra publicznego jest niewątpliwie nie tylko niezmniejszające się ale i rosnące wciąż zaufanie członków odnośnej zbiorowości państwowej do dobrej woli, do roztropności i do **kompetencji** tych, którzy dzierżą ster rządów. Braku zwłaszcza kompetencji i dobrej woli, poprostu uczciwości, nie może zastąpić w oczach nikogo, kto poważniej myśli o trudnych zadaniach państwa i o szczytnych posłannictwach kulturalnych narodów żaden spryt tuzinkowy, zręczność lub temperament w wymowie, które już tyle nieszczęść wyrządziły ludom osiadłym tego rodzaju powabami lub rzekomą wyższością broni djalektycznej.

Jak szał do politykowania bynajmniej ludzi nie zrzesza ani uspołecznia, owszem powiększa liczbę zwaśnionych i odrywa od spełniania obowiązków zawodowych, tak znów i odwrotny ekstrem byłby szkodliwy rozwojowi gotowości do ofiar dla sprawy wspólnej, zbiorowej. To znaczy, gdyby zbyt wielu obywateli miało prawo zasłaniać się swoją niekompetencją i stronić do uczestnictwa w życiu publicznem, a nawet od zabierania głosu w kwestjach, dotyczących urządzeń państwowych i sposobu ich funkcjonowania, żaląc się chyba tylko, gdy komuś osobiście wykonanie jakiegoś przepisu prawnego lub samowola

urzędnika szczególnie dolega. Ażeby zapobiedz takiemu zasklepianiu się, potrzeba usilnej i wytrwałej pracy nad przymnażaniem ludzi kompetentnych, ma się rozumieć w tych poszczególnych zakresach, w których doświadczenie własne uprawiającego pewien zawód zaopatruje go w podstawy do samodzielnego wydawania sądów o tem, jakich zmian potrzeba społeczeństwu w obowiązujących normach i w jego organizacji lub jakie nowości są pożądane, bez niebezpieczeństwa pójścia na lep frazesów rzucanych przez demagogicznych polityków. Do kształcenia takiej w najlepszym sensie kompetencji, mogącej z czasem stawać się przydatną na coraz szerszem polu, przysposabiają już kółka samopomocowe młodzieży. W wielu dzisiejszych państwach krzewi się nawet przekonanie, oparte na ujemnych zjawiskach i na niektórych zapowiedziach zmiany na lepsze, że jedynym środkiem zaradczym, przeciw majoryzującym rządom niekompetencji byłoby oparcie całego ustroju społecznego i politycznego na przedstawicielstwie zawodów, którego wierzchołki porozumiewałyby się ostatecznie, jak na drodze zrównoważenia lub wzajemnego dopełnienia się sprzecznych tylko na pozór interesów byt całości państwowej ma być zachowywany i potęgowany. Jednakże, aby doprowadzić do takiego stanu równowagi, któryby był na dalszą metę dla owej całości zbawienny, na to potrzeba rozlegle przewidującej myśli kierowniczej w parze z potężną wolą kruszącą nieugięcie opory, stawiane przez partykularyzm wszelkich odcieni. Masowe, radosne podporządkowanie się i oddanie celom zbiorowym, wymaga do swej realizacji, jeżeli uwzględnimy przeciętną naturę ludzką, dostatecznie silnej pewności, że ci, w których ręku znajduje się władza, są to mężowie stanu wybrani, nieskazitelni, dzielnego serca, umysłu i woli tak, iż nie zachodzi obawa uzasadniona jakichś błędów z ich strony. Dbałym o przyszłe losy tej zbiorowości musi stać w oczach nieodzowna potrzeba wychowania następnych generacyj, ludzi dających takie możliwie pełne rękojmie, że poruczona im nawa państwowa nie wpadnie na rafy ani na mielizny, a zrzeszony i zorganizowany dokoła nich ogół zdoła z jakiem takiem poczuciem bezpieczeństwa i z odpowiednią energją rozwijać kulturę i swój dobrobyt.

3.

Odnajdywanie i umacnianie podwalin dla odczucia godności ludzkiej.

Wypada nam teraz powrócić do **szóstego** pytania, poruszonego w rozdziale **trzecim.** Chodzi o zdanie sobie sprawy, z jakich to niezaprzeczalnych faktów i związków między niemi, może każdy, kto nie jest pesymistą z góry uprzedzonym i nastawionym w tym kierunku nastrojowo lub emocjonalnie, wysnuwać wnioski ze znacznym stopniem przynajmniej wiarygodności („prawdopodobieństwa") o tem, że w każdym osobniku, dającym się podporządkować pojęciu gatunkowemu „człowiek", kryje się przynajmniej potencjonalnie, w postaci zarodkowej, chociażby faktycznie w swoim rozwoju zatamowanej przez indywidualne warunki jego struktury psychofizycznej i przez otoczenie, owo coś takiego, co go mimo wszystko czyni godnym opieki społecznej, życzliwego traktowania jego istotnie dlań ważnych potrzeb bez względu na to, czy komu innemu jest potrzebny. W tej kapitalnej kwestji objektywnych podstaw ogólno-ludzkiego prawa do życia i do rozwoju umysłowego, artystycznego, gospodarczego, bez naruszania takichże praw innych jednostek, powstaje odrazu cały las najeżonych trudności, przez które wytrwale przerzyna się postęp rozstrząsań etycznych i badań socjologicznych.

Historja pojęć o moralności ukazuje nam, pominąwszy już to wszystko, czego się dowiadujemy o okrutnych praktykach i uświęcających je przeświadczeniach ludów dzikich — nawet takie wielkie systemy etyki z pretensją do uznania ich zasad za szczytne i czyste, za oparte na zrozumieniu wyższości ducha nad ciałem, a interesów zbiorowych nad jednostkowemi — a które to przecież systemy, jak Platoński[1]), nietylko poczytują za czyn godziwy, ale co więcej jeszcze, doradzają w pewnych wypadkach rzucanie dzieci, a zwłaszcza ułomnych, na pastwę śmierci głodowej lub na łaskę zmiłowania się nieznanej osoby. Arystoteles znów nietylko w swej polityce owe rady Pla-

[1]) Rzeczpospolita ks.: V r. VIII—IX str. 288—291 przekładu Stanisława Lisieckiego. Kraków 1928.

tona podtrzymuje i jeszcze wyraźniej formułuje, ale usprawiedliwia osobno[2]) instytucję niewoli tem, że ludziom o upośledzonej woli i inteligencji lepiej jest być cudzem narzędziem, aniżeli korzystać ze swobody ruchów. Stoicy ze swą nauką o Logosie, wszystko przenikającym i docierającym też na dno każdej jednostki ludzkiej, obdarzonej zdolnością rozumowania, byli może bliżsi poszanowania tych zarodków lub szczątków umysłowości, które zdają się tleć i w najmniej rozwiniętym człowieku i w najbardziej zwyrodniałym czy upośledzonym. Jednakże niedostępność mędrca stoickiego dla afektów nawet tak dalece ponadosobistych i uspołeczniających jak litość i troska o stan duchowy drugich, nic więcej, jak prosta jego wzgarda dla szałów i zaślepień tłumów, paraliżowały prawie zupełnie naturalne zresztą u natur głębszych pociągi do żywszych i życzliwszych odnoszeń się względem tego, co w człowieku, jako takim, mogłoby się wydawać niezatracalnie cenną iskrą, śladem jego bliższego pochodzenia od światowładnego wedle stoików Rozumu i zarazem ognistego tchnienia (Pneumy). Nawet Arystoteles nieubłagany dla dusz niezdolnych sobą samemi rządzić przygotował więcej gruntu dla odkrycia podstaw filantropji, gdy użył słynnego zwrotu [1]), że każdy człowiek jest i wśród błąkań się czemś człowiekowi swojskiem i miłem. Etyka epikurejska mimo, że położyła silny nacisk na wartości uciech duchowych przyspieszyła upadek starożytnej kultury swem lekceważeniem węzłów rodzinnych i państwowo-społecznych. Wielką jej jednak zasługą była gloryfikacja przyjaźni w pojęciu wprawdzie nieco obniżonem, gdy się je porówna z niesamolubną przyjaźnią u Arystotelesa. Wszakże, gdy się też zważy, że epikurejczycy byli zarazem obrońcami przekonania o wolności woli i cenili wysoko zadowolenia estetyczne, można powiedzieć, że w niejakiej mierze i oni, acz raczej bezwiednie, niż świadomie i umyślnie, torowali drogi przyniesionemu w całej świetności dopiero przez chrześciaństwo przebłyskowi uznania i zrozumienia nieskończonej wartości ludzkiej osoby. Bo, że neoplatonizm nie cenił człowieka konkretnie żywego, z duszą i ciałem tak, jak

---

[1]) W drugim rozdz.: I księgi Polityki.

[2]) W Etyce Nikom.: Ks. VIII r. I. 1155 a 21.

nawet najbardziej ascetycznie usposobieni chrześcianie, tego dowodzą wyrażenia P l o t y n a, brzmiące wręcz okrutnie i antyspołecznie a co najmniej aspołecznie. Szczęścia jego i idealnego mędrca nie zakłóca ani śmierć ludzi mu najbliższych, ani ich popadnięcie w niewolę, ani ich zhańbienie się występkami, ani zagłada państwa, którego są obywatelami [1]).

Chrześcijaństwo apeluje w swoim poglądzie na podstawy godności natury ludzkiej do wiary, że Stwórca nie znalazł nic przeciwnego swojemu nieskończenie doskonałemu bytowi w połączeniu się z naturą ludzką, t. j. w przyjęciu jej przez drugą Osobę Trójcy. Przewidział zatem w swym wieczystym planie, jak głosi wiara chrześcian, wydźwignięcie człowieczeństwa na tak wysoki szczebel, jaki nie był przeznaczony żadnemu innemu gatunkowi jestestw duchowych, nawet powstałych i trwających bez związku z ciałem t. zw. duchów czystych. To, co kapłani żydowscy osądzili jako bluźnierstwo, a filozofowie świata klasycznego, w szczególności neoplatońscy, jako niedorzeczność, podtrzymywane przez wyznawców nowej religji wcielenie się Boga wraz z Jego męką dla wybawienia z grzechów całego rodu ludzkiego, stało się pobudką do podniesienia w oczach adeptów pozyskanych przez tę religję wagi najmizerniejszego żywota ludzkiego: każdego dziecka, każdego kaleki, niewolnika i niewolnicy, nie wyłączając złoczyńców, którzy jeszcze na chwilę przed straceniem mogli pożałować swych postanowień i postępków. Każde ludzkie jestestwo żywe zdolne być jeszcze odkupionem z win i kar pozagrobowych za najwyższą możliwą do pomyślenia cenę ,za wylaną z dobrej woli ofiarnie krew Bogaczłowieka, stawało się dla wierzącego w tak przyjętą konstelację faktów czemś wartem pieczy i poszanowania. W najzatwardzialszym grzeszniku, w najsroższym prześladowcy i kacie widział i widzi dziś jeszcze każdy, kto wierzy w powołanie wszystkich ludzi do stania się przybranemi dziećmi Bożemi, możliwość nawrotu z dotychczasowej drogi. A chociaż dostatecznych podstaw racjonalnych dla tej subjektywnej pewności brakowało i braknie, pozostała ona przez ciąg dwudziestu już bez mała stu-

---

[1]) Enneada. I. IV. 7 por.: René Arnou Le desir de Dieu dans la philosophie de Plotin 44.

leci twórczynią kształtowań społecznych i artystycznych w kierunku zestroju dusz ludzkich i powzięcia przez nie rozmachu ku sprawom wszechogarniającym, wieczystym i Boskim.

Kant wyniósł z wychowania rodzinnego ślady pietystycznego odłamu ewangelików królewieckich. Odżegnywał się jednak od wpływu uczuć i wzruszeń na sformułowanie i przestrzeganie norm etycznych. Usiłował też niezależnie od treści dogmatów któregokolwiek z wyznań wykazać, że godność człowieka polega na jego przynależności do państwa celów, z czem się łączy jako praktycznego rozumu postulat wolność woli, niezbędnej do wypełnienia bezwarukowego („kategorycznego") nakazu („imperatywu") obowiązku, a możliwa sama przez się dzięki temu, iż wola, uznana przez Kanta za rzecz w sobie, nie podlega kategorji stosunku przyczynowego, czyli przyczynowości, mającej jego zdaniem walor jedynie podmiotowy: dla rozsądku, który nią operuje jako swem rdzennem pojęciem aprjorycznem, nieodłącznem od jego organizacji. Skoro według Kanta rozum praktyczny człowieka jest zupełnie samorządny i ma sobie wytknięty przez własną swą istotność cel, bezgraniczne doskonalenie się dobroci woli, (skąd wyłonił się drugi postulat praktycznego rozumu, mianowicie dotyczący nieśmiertelności duszy), przeto najcięższem przewinieniem, jakiegoby w myśl tej etyki mógł ktoś dopuścić się względem innego człowieka, jak traktować go jako narzędzie, a nie jako cel rozwoju równie uprawniony z całą resztą ludzi. W ten sposób spodziewał się Kant uratować przed atakami współczesnego mechanistycznego materjalizmu niezależną, przedmiotową wartość dobrej woli, której wytworzenie się musiał, chcąc zachować konsekwencje, uważać za możliwe dla każdego człowieka, przypisał jego rozumowi autonomję w nakładaniu sobie norm i swobodę w ich wykonywaniu. Bóg, którego istnienie jest trzecim postulatem rozumu praktycznego u Kanta, jest w jego oczach niezbędny dla uzgodnienia porządku naturalnego z moralnym, upragnionego z konieczności człowiekowi szczęścia z cnotą opartą wyłącznie na postępowaniu w imię obowiązku, on to daje jedyną możliwą, a dostateczną i nieugięcie wymaganą rękojmię, że dobra wola będzie nagrodzona, a zła ukaraną. Nie jest mu jednak Bóg tak, jak chrześ-

ciańskim moralistom, przyczyną pierwszą wszystkiego, co jest w człowieku godne pochwał i czci — „przyczyna" nie oznacza dlań nic objektywnie realnego — ale świętym jest dlań sam porządek moralny w człowieku, rozumianym zbiorowo jako „ludzkość" (Menschheit), uświadamiający się samorządnemu jego rozumowi w nakazach i zakazach powinności.

Ziejąca z tej filozofji przepaść nie do przebycia: pomiędzy rzeczami samemi w sobie a ich przejawami, między metodami i wynikami poznania w sensie ściśle teoretycznym, a dającym praktyczne wskazania życiowe, wreszcie ogólnikowość tych wskazań, prawie że ogołoconych z treści i nierozróżniających tego, co zmienne i co stałe w rozwoju moralności i pojęć o niej, sprawiły, iż nawet ci, którzy chcieli pozostać wiernymi Kantowi na punktach jego założeń ich przekonaniem najistotniejszych, wnieśli mnóstwo uzupełnień lub poprawek i nikt już dziś chyba nie uzasadnia prostą przynależnością jednostki ludzkiej do państwa celów jej prawa do poszanowania i ochrony przez społeczność. Raczej uwydatnieniem ogromnej roli odegranej przez osobistości wybitne w postępie kultury i wskazaniem na to, że co do żadnej, zwłaszcza młodocianej jednostki nie można mieć zupełnej pewności, czy ona z odpowiednią troskliwością traktowana nie wytworzyłaby czegoś bardzo cennego dla długiego szeregu przyszłych pokoleń, dają się wywoływać skuteczne motywy do wyszukiwania i pielęgnowania w każdym zarodków wyższego, twórczego życia.

Ludzkość przestrzeżona okropnemi doświadczeniami wojny światowej i powstałych w dalszym jej ciągu przewrotów zaczyna rozumieć jaśniej, dokładniej i w ściślejszym logicznym, zarazem w psychologicznym związku, jakie to następstwa płyną z deptania po sobie ludów, klas i osobników. Okazało się, że do zmarnowania owoców wielowiekowej pracy dojść może i powrócić do przedhistorycznego barbarzyństwa gotów jest człowiek, który widzi w bliźnim tylko rywala lub zaporę na drodze do celu swych pożądań, a nie umie w nim domyśleć się opatrznościowo zesłanego współpracownika, kolegi, którego dobro byłoby także jego dobrem. Obraz całego świata, a w pierwszym rzędzie życia ludzkiego zamracza się i przemienia w rodzaj piekielnej wizji od chwili, gdy przestało być cennem dla przedsta-

wiającego go sobie to, co jest cennego w innych ludziach i dla nich. Odkąd go obchodzą jedynie losy zespolonych z nim najbliższemi węzłami, reszta staje mu się pokraczną zmorą, a on nareszcie sam odczuje siebie nędznym tak, jak ślimaka zasklepionego w skorupie.

Postęp ludzkości ku widnokręgom rozleglejszym i jaśniejszym, ku uspołecznieniu ściślejszemu, trwalszemu i na jak najszerszą zakrojonemu miarę nie może się odbywać bez groźnych zakłóceń ani na drodze ślepo instynktownego folgowania sympatjom i antypatjom, ogólniej mówiąc: nastrojom uczuciowym, emocjom, ciemnym przeczuciom, ani też odwrotnie pod wyłącznym dyktatem chłodnych przewidywań, czysto rozsądkowych obliczeń i porównywań korzyści ,jakie przyniósłby ogółowi i działającej jednostce (a także jej bliższemu otoczeniu) każdy z branych pod uwagę ewentualnych postępków. Ludzie powodujący się samemi uczuciami, skłonnościami, uprzedzeniami przychylnemi lub nieprzychylnemi, bywają, poza niewielu wybrańcami wieszczej intuicji niesprawiedliwi, szkodzą sobie i drugim łatwowiernością, brakiem, rozwagi. Naodwrót ci, którzy wytyczają i odmierzają swój sposób zachowania się względem innych jedynie wedle tego, co ich zdaniem da się przewidzieć o większej lub mniejszej pożyteczności owych osobników dla ogółu [1]), są na zimno okrutni i jednostronni. Patrzą pod kątem tak zwężonym, iż nie dostrzegają, jak wielki pożytek zapowiada się społeczeństwu z humanitarnego w niem traktowania słabszych i starszych, ze wzmacniania w miarę możności tych, co potrafiliby się jeszcze na coś przydać, a są dotąd ciężarem.

Tak więc dla utrzymania i podniesienia kultury potrzeba koniecznie zespołu owych czynników postępowania ludzi z ludźmi, jakiemi są po jednej stronie emocjonalność, uczucie, pewna doza irracjonalizmu, po drugiej inteligencja, racjonalne spożytkowanie doświadczenia. Muszą się te oba czynniki tak do siebie ustosunkować, aby rozum wprawdzie wskazywał namyślającemu się przed postanowieniem środki najodpowiedniej-

---

[1]) Umieszczamy więc tu poza nawiasem świadomy wpływ względów samolubnie oportunistycznych.

sze dla dopięcia celów, dawał mu się zorjentować w całości sytuacji, nie rościł sobie jednak pretensji do prymatu despotycznego, t. j. do narzucania człowiekowi celów lub celu jednego najwyższego jako nieomylnie już i nieodwołalnie wyrozumowanego. Możemy się dawać coraz silniej przekonywać przez wątki naszych rozumowań, które wszak są naszemi własnemi aktami poznawczemi, przez przedstawione nam w tych wątkach przesłanki i przez to, co z nich ściśle wynika wedle zasad poprawnego myślenia, i poszedłszy torem takiego wewnętrznie swobodnego przekonywania się przyznawać najwyższy stopień wiarygodności domysłowi, że z pośród wszystkich celów możliwych do pomyślenia właśnie ten jeden jest nietylko dla nas osobiście najcenniejszy, ale i dla ludzi wogóle. Nie będzie to atoli jeszcze wcale zwycięstwem czystego racjonalizmu (czy „intelektualizmu"), bo żaden teoretyczny dowód posługujący się terminami ogólnemi nie zdoła przekonać o wartości jakiegoś celu tego, kogo jego własne przeżycia dążeń lub odraz woli, błogich lub przykrych stanów uczuciowych wcale nie pociągają ku owemu celowi albo go nawet odpychają od tegoż.

Tak też ma się rzecz i z przyznaniem wartości każdej ludzkiej osobie z jej swoistemi dążeniami (o ile nie nadwerężają harmonji ogólnego współżycia) z przyznaniem takiem, któreby się dało uzasadnić na podstawie niewzruszalnych założeń. Nie znamy ani kompletnego ciągu kolei poszczególnych osób, ani tem mniej dane nam są zamknięte dzieje całej ludzkości, ażebyśmy mieli prawo wyrokować, czy dla tej całości byłoby lepiej, gdyby któraś z osób składających się na te dzieje nie była się wcale narodziła, lub gdyby była pierwej zeszła z swego pola działalności. Jesteśmy zbyt często świadkami nienawistnie wrogich odnoszeń się ludów, partyj i jednostek do siebie i to dla wszelkich naszych rozumowań opartych na faktach historycznych, socjologicznych i z potocznego życia wyjętych niezmiernie obniża szanse przewidywań takiego idealnego stanu, w którymby ludzie naprawdę wszyscy poczuli się sobie braćmi i upatrywali nawzajem jeden w drugim obraz i podobieństwo Istoty Doskonałej przez nich wszystkich czczonej i miłowanej w zgodzie z monoteizmem powołującym się na Objawienie. Jakkolwiek jednak dla rozumu

wobec zbieranych wciąż doświadczeń stan ten wydaje się niedościgłym, to przecież pod naciskiem bardziej niż kiedykolwiek odczuwanej teraz po światowej wojnie potrzeby powszechnej pacyfikacji powracamy z uporem do myśli o możliwościach zaszczepienia i umiejętnego wyhodowania w psychice ludzkiej takiego motywu, który byłby najskuteczniejszą przeciwtrutką na skłonności do użycia gwałtu, podstępu i do wywarcia zemsty. Szerzyć dobre zrozumienie własnego interesu to byłoby stanowczo zamało. Skory bowiem do napaści nigdy sobie nieda wyperswadować nadziei, że przy posiadaniu odpowiednich środków do walki, zręcznie szybko i znienacka swą zaczepkę urządziwszy, postawi tych, którzyby mu przeszkodzić mogli i chcieli, w obliczu faktów dokonanych i już niedających się odrobić.

Kto chce należeć do „błogosławionych pokój czyniących", ten powinien posługiwać się o wiele bogatszym arsenałem środków delikatnie wyczutych i wypróbowanych, obmyślanych starannie ze względu na wielkie komplikacje duszy nowoczesnej. Wypadnie mu wyjść od faktu przeżytego przez wielu, że nienawiść, pogarda, żądza zniszczenia tego, co dla innych jest świętem, nie żyją w sercu ludzkiem o własnych siłach, ale podtrzymuje i podsyca je zawsze jakaś choćby najgorzej ulokowana miłość, wiara (np. w zwycięstwo idei powszechnej dyktatury proletarjatu) i połączona z nią nadzieja. Taki stopień zwyrodnienia przez zbrodnie lub zdziczałości, na którym już człowiekowi nie potrzeba przestawania nawet myślą czy wyobraźnią z jakiemś różnem od niego ludzkiem „ja", jest czemś wyjątkowem, anormalnem. W każdym razie niepodobna nazwać szczęśliwym takiego osobnika, który jak osaczona na polowaniu zwierzyna o nic innego już nie dba, jak o swe zachowanie się przy życiu, cieszy się tylko tem, że mu się dotąd udało wymknąć przed niebezpieczeństwem i osiągnąć przyjemności z funkcyj fizjologicznych. Człowiek już trochę mniej zdegradowany przywiązuje pewną wagę do stosunków towarzysko życzliwych z innemi ludźmi nawet, jeżeli one nie są dosyć pewne i trwałe, nawet jeżeli jest uczestnikiem tak kruchej społeczności, jak szajka złoczyńców, lub rozbójnicza horda dzikich skazana z czasem na wytępienie. Gdy jakaś więź społeczna, bardzo jeszcze zresztą prymitywna, nie jest zakrojona w swej

organizacji na życie z grabieży i oszustwa, ma tem samem niejakie widoki dłuższej i cokolwiek bezpieczniejszej egzystencji dzięki niewojowniczym zatrudnieniom swych członków, wtedy już otwiera się pole dla zróżniczkowanych ocen pewnych jednostek przez inne i to już nietylko ilościowo zróżniczkowanych ocen (jak w bandzie rozbójniczej wedle stopnia siły, odwagi, szybkości ruchów, zręczności, zdolności do fortelów) ale także jakościowo w miarę, w jakich sprawach można komu zaufać, spodziewać się jego czynnej pomocy, zasięgnąć porady i t. p. Ci, których wskazówek posłuchano ze szczególnie szczęśliwym skutkiem, urastają we wdzięcznej opinji ich otoczenia do roli zwiastunów woli wyższej rozumnej potęgi opiekuńczej i z czasem cześć dla nich jako dla przodków, patrjarchów plemienia kojarzy się z kultem i wierzeniami religijnemi.

W miarę następnego uświadamiania sobie motywów czci religijnej, a nawet wszelkich wogóle wartościowań równolegle z łagodniejącemi obyczajami lęk przed ślepą kapryśną mocą, przewagą fizyczną, zaczyna ustępować miejsca uginaniu czoła przed mocą mądrą, opatrzną, w którą urabia się niezłomna wiara, a religje najwyżej kulturalne podnoszą w tej wszechwładnej Mądrości ponad wszystko cechę miłosierdzia Dobroci ogarniającej jestestwa zdolne do przedstawienia Jej sobie, chociażby tylko bardzo niedokładnie, pod osłoną niedorównujących Jej zgoła symbolów i sądów.

Wtedy już nietylko żywiołowe potęgi w przyrodzie i w ludziach przerastających ogół skutecznością swych usiłowań, nietylko intelligencja człowieka wyjątkowo daleko i trafnie przewidującego, ale i dobra wola maluczkiego duchem (także ciałem), który się bezgranicznie, ofiarnie poświęca, aby nieść ulgę cierpiącym i przyczynić komuś niezawodnego swem przekonaniem szczęścia, może uchodzić za odbicie („obraz i podobieństwo") Bytu Doskonałego, nawet w wyższym stopniu niż prosta przemoc lub przewaga sprytu, w ujemnem zwłaszcza rozumianego znaczeniu.

Śmiesznem byłoby wymagać od każdego dorosłego człowieka, aby posiadał oznaczoną ilościowo, chociażby tylko przeciętną siłę fizyczną. Taksamo ośmieszyłby się żądający określonych uzdolnień umysłowych, lub artystycznych. Naturalnie

o ile w pierwszym jak w drugim wypadku nie czyniłoby się przyjęcia do specjalnego zawodu zależnem od ziszczenia się pewnych warunków w interesie ogółu i samego pracodawcy.

Ale przeciwnie żadnego kodeksu moralności nie uważa się z tego powodu za śmieszny lub niedorzeczny, że wymaga on od każdego osobnika ludzkiego zdolnego zrozumieć sens jego nakazów i rozkazów, aby w określonych przez nie sytuacjach powziął określone postanowienia i zachował się w sposób z niemi zgodny, przyczem się milcząco zakłada istnienie normalnej zależności stanów ruchu lub spoczynku fizycznego w danym organizmie od przedstawionej (n. b. w stanach lub aktach psychicznych) treści postanowień, a więc, że nie nastąpił paraliż ani ubezwładnienie ciała przez opór (gdy nakaz ma być wykonany) lub przymus z zewnątrz (to ostatnie, gdy chodzi o zastosowanie się do zakazu). Kodeksy moralności słabiej rozwiniętej lub zacofanej są ciasne w tem znaczeniu, że otaczają swą ochroną tylko dobra niektórych ludzi (np. przynależnych do jednego klanu, plemienia, wieku z wyłączeniem małych dzieci i starców, klasy społecznej, płci, państwa) i to nie wszystkie, gdy np obrona czci zapomocą pojedynku jest uważana za godziwą i potrzebną. Każdy jednak kodeks tak moralności, jak prawa zwyczajowego czy ustanowionego, zawiera wymagania, zwracające się do wszystkich ludzi bez różnicy, aby je uszanowali. Dzikie ludy mają swe nietykalne tabu. U wyżej stojących wskazanie drogi zbłąkanemu wędrowcowi, użyczenie gościny obcemu zaskoczonemu burzą lub ciemnościami uchodzi za obowiązek ludzkości, do którego odwołać się każdy człowiek wobec każdego człowieka ma naturalne prawo.

Jak wytłumaczyć i czemu przypisać należy ten fakt niezaprzeczalny, że nikomu nie przyjdzie poważnie na myśl traktować jako niedorzeczność domaganie się od którego bądź człowieka jakiegoś aktu woli, a w następstwie powziętej przez tegoż decyzji także i postępku, jako objawu w o l i ocenianej moralnie dodatnio, czyli uważanej za d o b r ą, podczas gdy nikt bez świadomego narażania się na nieuniknione szyderstwo nie poważyłby się żądać od dowolnie wybranego dorosłego zdrowego fizycznie i umysłowo określonych objawów siły lub in-

teligencji, chyba że to są warunki jakichś wzajemnych dlań świadczeń (attestatów) potrzebnych jemu albo państwu. Otóż fakt ów każe się domyślać przekonania naturalnego człowiekowi jako istocie społecznej zdolnej do wymiany myśli i życzeń i to przekonania umacnianego przez postępującą znajomość sprężyn rozwoju kultury duchowej, że w każdem ludzkiem jestestwie utajony jest potencjalnie zaród pewnej dobroci woli dający się zaktualizować odpowiednim bodźcem, najczęściej słowem, także wywołującem naśladownictwo przykładem, zazwyczaj jeszcze skuteczniejszym od słowa.

Ta „iskierka" dobroci czekająca wyzwolenia pokrywa się w całości z głoszonym przez najkulturalniejsze religje świata „obrazem i podobieństwem" Boga, bynajmniej niepojmowanego z tego powodu na podobieństwo ludzkie (antropomorfistycznie) jak pragną tego dowieść bezbożnicy sowieccy. Tam (w Bogu) nieskończona doskonałość, byt czysty i czysta energja duchowa, prajednia i pełnia wszystkich wartości, niezależne źródło wszelkiego ładu, tu po stronie człowieka ułamkowości, konflikty między jednostkami i grupami społecznemi, między samolubstwem a solidarnością, brak wiedzy zupełnie pewnej i ostatecznie ustalonej, falowania ustawiczne od wzlotów ku opadom i odwrotnie, naprężenia wysiłków kończące się wyczerpaniem i znużeniem. Niezmiernie daleki odstęp przedziela takie poglądy od czynienia Boga podobnym człowiekowi. Wbrew wszelkim objawom ludzkiej lichoty z przewrotności zachował się jednak w owych wytrwałych orzekaniach o człowieku, iż powstał na obraz i podobieństwo Boże, ten sens głębszy, że nie może być silniejszej podwaliny dla poszanowania jego godności i dla przyśpieszenia jego pędu ku najwyższym zadaniom kultury, niż owo przekonanie. Wola ludzka (tak jak zresztą i umysłowość) może za współudziałem ożywczych dla niej podniet zrzucać z siebie okowy „żelaznego" determinizmu psychologicznego i fizjologicznego związków przyczynowych we wnętrzu osobnika, człowiek może stawać się lepszym ponad przewidywania uzasadnione jego bliższą przeszłością, p o n i e w a ż nosi na sobie piętno bezpośredniego, twórczo

opatrznościowego wpływu i duchowego kontaktu z doskonałą istotnością Bytu, absolutnie niezależną, wszechogarniającą i wszystko przenikającą.

4.

Misja kulturalna idei Boga i niekulturalność bezbożnictwa.

We wstępie do całości niniejszych rozważań próbowaliśmy uwiarygodnić zdanie, iż rozwój duchowy i społeczny jednostek i zrzeszeń biorących udział w powszechnoludzkiej współpracy około pielęgnowania i pomnożenia nabytków kultury (w sensie pozytywnych owoców twórczości) zmierza ku ideałowi, nieosiągalnemu w całej swojej pełni i doskonałej harmonji zamieszczanych w nim cech. Jednakże szybkość tego przybliżania się, związana z okolicznością, czy i jak znacznym ono ulega zakłóceniom i przerwom, zależy od warunków, nad któremi zastanawialiśmy się, a których część przynajmniej jest dostępna ludzkim przewidywaniom, objaśnieniom, a nawet ingerencji ludzkiej woli poprzez wychowanie, ustawodawstwo, politykę ekonomiczną, propagandę pewnych przekonań i t. d.

Powstanie każdego nowego poglądu na świat i następne w nim zmiany muszą oczywiście odbijać się na postaciach konkretniejszych nadawanych ideałom kultury obok ścierania się nowych prądów myśli i upodobań z dotychczasowemi, jak w epoce Odrodzenia i Reformacji, potem w okresie racjonalizmu i oświecenia, pojawiają się próby biegnące w tym kierunku, żeby uzgodnić rozbieżności, rozpostrzeć nad niemi kopułę syntezy ,jak tego spodziewali się P a s c a l, B o s s u e t i L e i b n i z. Odkąd wszakże idea Boga pozaświatowego została zakwestjonowaną przez nowożytny panteizm, zaś Boga interweniującego w świecie po tegoż puszczeniu w ruch przez deizm, a wreszcie ideę Boga wogóle ateizm materjalistyczny zanegował, znalazły się dążności kulturalne Zachodu przed różnemi do wyboru ideałami.

W rozdziałach poprzednich (od 4-go do 9-go) wypadło umyślnie ograniczyć się do rozpatrywania takich celów, bez których kultura cofnęłaby się na stadjum dzikości lub barbarzyństwa, bo jakiż kompletny chaos musi zapanować w spo-

łeczeństwie, którego członkowie nie powściągają instynktów, nie zwalczają nałogów, nie ćwiczą uwagi, woli, samodzielności i krytycyzmu w myśleniu, nie dbają o przedmiotowość i sprawiedliwość, o filantropję i o poszanowanie godności ludzkiej, nie starają się o wyrobienie ducha ofiarności i podporządkowania się celom zbiorowym. Na punkcie tych warunków wyższej kultury powinnoby być możliwem porozumienie ateistów, panteistów i deistów z wyznawcami Boga pozaświatowego i opiekującego się światem, teistami.. Jednakże już przy rozstrząsaniu, czego potrzeba, ażeby w człowieku mogły stale rozwijać się zalety przedmiotowości i sprawiedliwości, filantropji, szacunku dla godności człowieka, okazało się, że dla kogoś, kto nie przyznaje osobnego rodzaju rzeczywistości światowi wytworów kultury duchowej, uważa je tylko za abstrakcje wykonane w całości przeżyć tak, iż odrębna od procesów fizjologicznych a tem mniej wyższa od tychże wartość im przysługiwać nie może, owe zalety czy cnoty tracą wszelką motywację zrozumiałą. Aby się jednak nie poddawać z góry uprzedzeniom i nie wyłączać bez podstaw oczywiście dostatecznych możliwości pobudek innych, któreby były zdolne skłaniać ze skutkiem do bezinteresownie życzliwych i z wysiłkiem powziętych postanowień (jak ich moralność definjuje K a r o l F r e n k e l), musimy rozpatrzyć to, co zdaje się być najgroźniejszym argumentem, przeciw dodatniemu wpływowi idei Boga na rozwój kultury. Gdy się przypisuje największą, wieczystą, zgoła niezależną rzeczywistość (pod nazwą eus realissimum albo purum esse) temu, co najdoskonalsze, co bezwzględnie dobre, co ma nieskończoną wartość, albo, raczej, co tą wartością jest, może łatwo się zdarzyć, że osoby słabiej odczuwające potrzebę energicznej działalności, wysiłków woli i myśli, natury apatycznie bierne, uszczęśliwione pewnością istnienia Boga, któremu niczego nie braknie do nieskończonej wiedzy, potęgi dobroci i szczęścia, czerpią z tej pewności takie ukojenie i takie zapomnienie o wszystkiem, czego brakuje ich bliźnim i im samym, o wszelakiem złem, które dręczy ludzkość, że dogasa w nich ta ostatnia reszta ochoty do czynów, do zmagań się z przeciwnościami i wątpliwościami, jaką jeszcze miały. Kto wie, czy myśl o takich to wypadkach nad-

użycia idei dobra kwoli własnemu lenistwu i wygodzie nie przyświecała siostrzeńcowi i następcy Platona w Akademji Speuzyppowi, gdy rzucił śmiały pomysł, że dobro jest nie na początku, ale u kresu stawania się, że to jest produkt walki i rozwoju kosmicznego. Nie z innego też źródła wytrysnął okrzyk bojowy sowieckich „bezbożników": „religja to opium dla ludu". Jednakże i wobec tak ciężkiego zarzutu, może bardziej jeszcze bluźnierczego, niż ten, który czyni Boga odpowiedzialnym za zło, nie jest bezsilnym ten, kto wyznaje i wielbi w Bogu przedewszystkiem Dawcę dobrych natchnień.

Bardzo to jest ciasne i jednostronne rozumienie religijności, które w niej widzi jedynie środek psychicznie kojący (kwietyw) lub pociechę na kataklizmy życiowe. Istotnie ucisza ona wewnętrzną rozterkę tych, którzy w danym momencie są nieskłonni albo już wcale niezdolni do działania i do wytężania przy tem swego mózgu, nerwów i mięśni. Ale przekonanie o najwyższym stopniu rzeczywistości Istoty doskonałej tak dalece wywyższonej ponad wszystko, co nią nie jest, że nawet wyraz „byt" używany bywa o niej w innem znaczeniu (acz analogicznem) niż o reszcie jestestw przez neoteomistów („eus per analogiam"), takie przekonanie w człowieku rozporządzającym jeszcze jakiemiś możnościami wywoływania skutków a przynajmniej przyczyniania się do nich, jest mu **bodźcem** do wszystkich postanowień i usiłowań, które on wierząc niezłomnie w Mądrość i Dobroć Boga przejrzy, czy przedstawi sobie jako leżące na linji kierunkowej Woli tej Doskonałej Istoty. Chcąc bowiem być logicznie konsekwentnym w swojem przyjęciu, że Bóg jest czystą energją wszechwiednie myślącą a dobrotliwą, musi sądzić, że od Niego ostatecznie wychodzi wszelki impuls ożywczy dla ludzkiej twórczości pozytywnej, t. j. takiej która coś nowego buduje, organizuje, rozumie albo czemuś już istniejącemu nadaje ład dotychczas jeszcze w niem nieujawniony, odmładza to, co się zestarzało, sprzęga, co się rozprzęgło, dostraja do nowych warunków, przenika nowem życiem, tchnieniem ducha harmonji przekształca i ulepsza. Fatalistyczne z gnuśnym pokojem poddanie się biegowi wypadków znamionuje ludy i jednostki, które z idei Istoty doskonałej przejęły jej jakby tylko zewnętrzne łupiny, atrybuty wszechmocy

i wszechwiedzy. Pozostała im obcą opatrznościowo czynna siła, źródło tworzenia genjalnych wizyj i rozmachów woli. To też w interesie prawdziwej religijności, powszechnego uznania jej za czynnik bogacący kulturę, wysubtelniający, a zarazem przenikający ją zapałem, który włoscy platonicy odrodzenia nazywali „il divino furore", poprostu entuzjazmujący (niestety wyraz „entuzjazm" stępił się i spowszedniał przez tylokrotne jego nadużywanie) — w tym to tak poważnym interesie wskazanem jest przestrzegać przed biernością i kwietyzmem zaczajonemi w postaciach różnorakich na pozór najniewinniejszych. Mówi się często o mocy przetrwania, szafuje się wielu przysłowiami w rodzaju, jak że Bóg jest cierpliwy ale sprawiedliwy, których sens spólny jest mniej więcej ten: Ostateczne zwycięstwo dobra nad złem jest konieczne, a nie trzeba usiłować przyśpieszyć zdarzeń, których właściwy czas jest zapisany w wyższych wyrokach. Otóż ci, którzy tak rozumieją, zapominają, że człowiek może być jednem z narzędzi i to niepoślednich Opatrzności Bożej, że nie napróżno została mu dana możność wyzwalania się z pod przewagi ślepych pociągów przez myśl przewidującą i kierowania za pomocą niej przebiegiem mnóstwa zmian w sobie i w otoczeniu. Owszem więcej niż samem narzędziem ma być człowiek w świetle idei Boga ponadświatowego oczyszczonej przez najkulturalniejszą religijność, bo współpracownikiem Opatrzności. Ma się stopniowo usamodzielniać, wykrzesywać z siebie coraz więcej inicjatywy i rzutkości, ma bez ujmy dla swego świadomego i umyślnego podporządkowania się wieczystym Boskim prawom ładu rozwijać możliwe maksimum energji rozumnej, organizującej i zrzeszającej stosownie do zadań zawodu, jakie przed nim stanęły, ma się w jaknajwyższym stopniu upadabniać do swego Stwórcy, czyli doskonalić się. Skoro Bóg rozumiany monoteistycznie jest absolutnie twórczą, rozumną energją sprzęgającą wszechświat przez nieodłączną od Jego Istoty miłość, to i człowiek nie może się niczem w tym stopniu przybliżać do doskonałości Bożej, co czynem twórczym, mądrze przemyślanym i wiodącym do zbratania ludzi i wspólnego przez nich ukochania Boga jako Prajedni, źródła wszelkich wartości.

Widocznem jest stąd, że dla intensywności postępu kul-

tury idea Boga propagowana odpowiednio, t. j. bez wykolejenia jej w stronę kwietyzmu, dostarcza niezmiernie wielu silnych podniet. Dzieje wszystkich sztuk pięknych, najwznioślejszych wizyj i nastrojów, na jakie się zdobyła poezja, rozległych, tytanicznych koncepcyj, któremi wielcy myśliciele, Kartezjusz, Kant, Maine de Biran i wielu innych usiłowali ideę Boga uodpornić na wysuwane przeciw niej trudności, dzieje akcji wychowawczej i społeczno-filantropijnej pod natchnieniem tej idei i w jej imię, składają się na olbrzymi poczet wstrząsająco wymownych świadectw o kulturalnej owocności idei Bytu wieczyście doskonałego. Ci, którzy jej zarzucają wpływy wręcz przeciwne, trafiają tylko w sposoby jej ujęcia ciasne, niekonsekwentne, ugrzęzłe w osłonach obrazów zmysłowych, nieumiejące wznieść swoich pomysłów o Praprzyczynie ponad słabości i jednostronności ludzkiej natury.

Wobec jaskrawej niesłuszności owych zarzutów tembardziej wskazanem i na czasie zdaje się być dokonanie przeglądu wolnego od uprzedzeń, na jaki tylko umysł ludzki stać co też nawzajem kulturze ludzkiej przynoszą: z jednej strony **ateizm** chłodny, tolerujący z pewnym rodzajem współczucia wszelkie przekonania religijne i przewidujący, że one z czasem będą musiały upaść samą siłą rzeczy, a z drugiej strony to, co posługując się nomenklaturą, raz usłyszaną z ust Prof. Twardowskiego, nazwijmy **antyteizmem,** czyli bezbożnictwo wojujące, tak głośne dziś z powodu propagandy sowieckiej, zorganizowanego systemu środków, celem spodziewanej w niedługim stosunkowo czasie zagłady wierzeń religijnych na znacznej części kuli ziemskiej. Ateizm, który nie chce inaczej od niego myślącym odbierać przekonań nierozdzielnie związanych z ich oceną wartości życia, zasługuje z powodu tego swego życzliwego odnoszenia się do ogólnoludzkiej potrzeby szczęśliwości na zaszczytne przeciwstawienie bezbożnictwu, które znieważa i ośmiesza to, co dla innych jest świętem. Takiemu ateiście można starać się wykazać brak dostatecznego uzasadnienia wyników, do których dochodzi w swoim poglądzie stanowczo przeczącym, jakoby rzeczywistość odpowiadała idei Boga, a zwłaszcza osobowego i ponad światowego. Niesłusznem jednak byłoby mu odmawiać z góry bez ścisłego dowo-

du — a ten wydaje się niemożliwym — lojalności w wątkach wysnuwanych twierdzeń. Może być owszem w dobrej wierze (w znaczeniu etyczno-prawniczem wyrazów „bona fides") skutkiem swoich nawyków myślowych i bezwiednego zwężenia swych widnokręgów. Ale w rozwój kultury wnosi on pesymizm, zatruwający zwolna jej wzbijania się najśmielsze, i osłania swą egidą postawy i charaktery dwoiste. Dwoistość ta polega na tem, że, choć jest się zupełnie pewnym co do kruchości podstaw czyjegoś szczęścia, to jednak pozostawia się ich ostateczne załamanie się czasowi, uważa się wciąż jeszcze za cenne szczęście, którego źródłem jest złuda. Jest rzeczą psychologicznie niemożliwą, żeby ateista tolerant wcale nie wynurzał przed tymi, których pogody życiowej podstawę widzi w ich religijności, z jakich powodów wyrobił sobie pogląd na świat wręcz przeciwny ich przekonaniom, a im rzadziej, powściągliwiej i dyskretniej to czyni, tem żywiej musi mu stawać w oczach perspektywa skutku wcale przezeń niezamierzonego: zburzenia czyjegoś szczęścia i spokoju. Ostatecznie będzie musiał podzielić ludzi na trzy kategorje: na niedostępnych silniejszym emocjom niewolników rutyny i każdoczesnej większości, na zdolnych utożsamić swoje szczęście z samem przyczynieniem się do postępu nauki nawet w zakresie skromnym i na spragnionych za harmonijnem, zwycięskiem wcielaniem się wszechideałów: dobra, prawdy, i piękna, którzy w przeczuwanym przez siebie porządku świata upatrują warunek częściowej ziszczalności tego zespołu celów, nie dających się niczem innem zastąpić w ich przeżyciach. Ci ostatni będą mu uchodzili za nieuleczalnych marzycieli. Czy jednak z prostego marzycielstwa mogą tryskać zdroje sił moralnych reorganizujących społeczeństwa i tworzących w nich nowe postacie współpracy, ogniska akcji filantropijnej (lub charytatywnej), rodzących pogardę śmierci i wolę niezłomną wytrwania przy swej wierze, uskrzydlających fantazję artystyczną, a nakazujących rozumowaniom uszczelnić swoje ogniwa? Ateiści, którzy nie chcą wzmagać prześladowaniami natężenia uczuć religijnych i mnożyć liczby męczenników, grają głównie na psychologji wielkich mas, liczą na powolne wystyganie w nich emocjonalnych motywów wiary, a nie przypuszczają możliwości, iżby

ona skądinąd zdołała się zasilić. Ta rachuba okazałaby się zwodniczą, gdyby poczucie solidarności wierzących z tymi, którzy w jakiembądź miejscu lub czasie oddali, czy też jeszcze oddają życie za swe przekonania religijne, utrzymywało się a nawet rosło. A tymczasem nic nie uprawnia do twierdzenia, jakoby fale nastrojów mistycznych na całej kuli ziemskiej zamierały niepowrotne. Owszem naprzeciwko owemu uprzedzeniu ateistów o charakterze wybitnie pesymistycznym usiłującemu sparaliżować śmielsze wzloty w dziedzinę bezwzględnych wartości, a więc w jakikolwiek sposób przeczutego Absolutu, uprzedzeniu, że ludzkość będzie musiała w końcu się ich wyrzec, powstaje nie ów dawny okrzyczany i niemożliwy już po tylu bratobójczych przejściach optymizm różowy, ale to, co szermierze jaśniejszego jutra wolą nazywać melioryzmem. Oznacza ten wyraz poprostu pogląd, że człowiek, wzięty zbiorowo jak i jednostkowo, może **naogół,** (t.j. poza wyjątkowemi patologicznemi wypadkami, które raczej potwierdzają regułę) przy dobrej z jego strony woli i odpowiednich wysiłkach (niezdeterminowanych już z góry) przybliżać się bezgranicznie do coraz cenniejszego („lepszego") dlań stanu. Postęp kultury byłby poważnie zagrożony, odkądby wszyscy **dojrzeli** torownicy dalszych jego dróg nie mogli swoim następcom przekazywać owej wiary. Zabrakłoby im jej zaś, gdyby przed sobą starzejącymi się przeczuwali tylko wielką pustkę rozwiania się w nicość, gdyby na ścieżce ku kresowi ich dni zjawiała im się tylko mara „Zmierzchu myśli"[1]) a nie przebłyski doskonałej Wiedzy, opatrznościowych zamiarów i nieskończonej Mocy. Wszechświat zdany na łaskę ślepej konieczności czy też trafu, nieubłaganej rozsypki i zdrętwienia kiedyś po miljonach lat, gdy już słońca wygasną, gdy światła i ciepła zabraknie dla życia organizmów, jest ostateczną perspektywą ateisty nieuznającego niezależnej i rozumnej twórczości, a taka perspektywa mogłaby napinać pracę kulturalną jedynie do rozpaczliwych, świadomie beznadziejnych wysiłków, żeby od-

---

[1]) Tytuł znanego dzieła popularno-filozoficznego Jerzego Clemenceau.

dalić ów koniec, lub do gonitwy za użyciem, zanim śmierć nadejdzie.

Bez idei Boga przyszłość, a nawet wartość kultury stałyby się czemś bardzo kruchem i problematycznem tak, jak z drugiej strony znów też i pierwszy warunek poczęcia się dążeń ku coraz wyższej kulturze, kształtujący je bodziec, należy upatrywać w Bycie Istoty doskonałej.

Bezbożnictwo wojujące, prześladowcze, od czasu powstania materjalistycznej historjozofji M a r x a sprzęgło swą działalność z propagandą pewnych dogmatów, jak ten, który głosi konieczność nieubłaganej walki klas i ten, wedle którego najwyższym osiągalnym szczeblem rozwoju struktury społecznej i państwowej ma być dyktatura proletarjatu. Czy wielu naprawdę szczerych wyznawców liczy ideał takiej dyktatury, niepodobna tego stwierdzić, jak wogóle przeniknąć do dna cudzej świadomości. Ponieważ jednak, jak dotąd, pretensje do stopniowego urzeczywistniania tego ideału objawiają się w ten sposób, że stosunkowo niewielka garstka ludzi najfanatyczniejszych i najobrotniejszych trzyma w szachu groźbą i krwawemi represjami olbrzymie mniej lub więcej bierne masy, trudno opędzić się domysłowi, iż wszyscy ci uczestnicy władzy, zorganizowanej faktycznie, jako władza niewielu (oligarchia), uważają za rzecz możliwą dla ich sprawy jedynie w przyszłości bardzo odległej taki jej podział i takie tej władzy funkcjonowanie, w którychby się wola całego proletarjatu wiernie wyrażała, a nawet zbędność wszelkiej władzy i prawa w ostatecznym rezultacie jak marzył Lenin. Przymus fizyczny i podsycana wytrwale nienawiść do myślących inaczej i postępujących niezgodnie z tym systemem gospodarstwa społecznego i poglądu na świat mają ukształtować porządek wynikły z jego ideologji.

Starożytny epikureizm odmawiał bogom ludowego politeizmu wpływu na sprawy ludzkie głównie z tego powodu i tym kierując się motywem, że wiara w ich interwencję i w kary pozagrobowe zatruwa radość życia. Pragnęli ci klasyczni przeciwnicy każdej religji, którąby nie była samym kultem piękna i sztuki, rozkrzewiać, wzmacniać i ustalać nastroje pogodne,

harmonijne, przysposabiać swoich adeptów do znajdowania jak największej sumy szczęścia w przyjaźni, w darach Muz, a przymykali wygodnie wzrok na troski i zmartwienia życia rodzinnego, przestrzegając jedynie przed niem, jako też przed braniem udziału w sprawach politycznych. Wręcz odwrotną drogą usiłuje antyteizm wieku XX-go zaostrzyć przeciwieństwa interesów ludzkich, wykazywać niemożliwość dojścia do trwalszych porozumień, wysuwać na plan pierwszy, jako wydarzenia najdonioślejsze, chaotyczne na zabój zmagania się z sobą jestestw żywych, człowieka z człowiekiem i grupy z grupą.

Życie przedstawiało dla epikurejczyka o helleńskim czy hellenistycznym pokroju przynajmniej ten powab, że wyrobiwszy sobie swą filozofją pewną dozę roztropności spodziewał się o tyle zapanować nad sobą, żeby zdołać poświęcić uciechy niżej oceniane dla wyżej cenionych duchowych, żeby podziwiać i rozkoszować się tem, co mu jego kultura estetyczna ukaże jako godne tych uczuć. Nowoczesne bezbożnictwo podcina w samym korzeniu, gdzie tylko natrafi na grunt dlań podatny, każdą radość, nie mającą podłoża fizjologicznego lub tendencyjno-partyjnego. Jednostka, która w uciechach duchowych znajduje rodzaj schroniska (asylum) od nacisku konieczności zewnętrznych, zaczyna już stawać się podejrzaną o niebezpieczny obłęd mistyczny lub religijny. Temu zapobiedz i przedtem ostrzedz uważa apostoł bezbożnictwa za swoje główne zadanie. Nakreśli swym słuchaczom i czytelnikom obraz świata, w którym wszystko dzieje się z żelazną koniecznością i musi się toczyć walka aż do zagłady innych ustrojów społecznych i innych przekonań, w którym wszystko jest ohydne, śmieszne, wzgardy i nienawiści godne z jedynym wyjątkiem dążności do przyśpieszenia zwycięstwa doktrynie materjalistycznej i „dyktaturze proletarjatu". Nie może tu być mowy o próbach przeniesienia się w czyjekolwiek wysiłki, zmierzające ku stanowisku bezstronnemu i bezinteresownemu, gdyż z góry już są osądzeni, jako wyzyskiwacze lub jako ich najmici, ci wszyscy, którzy owej doktryny i jej ideału przyjąć nie chcą.

Kultura świata zachodniego musi wszelkiemi dla niej dopuszczalnemi, t. j. z jej duchem zgodnemi, sposobami bronić się od zalewu przez tę ideologję, jeżeli ma nadal rozwijać się bez

przerw i gwałtownych wstrząśnień. Pomiędzy środkami tej samoobrony naczelne miejsce przypada dla działalności wzmacniającej i odnawiającej owe warunki, a względnie czynniki, od których wchodzenia w grę zależy, jak widzieliśmy, tężyzna, spoistość i coraz to nowe wytryski uzdolnień twórczych.

Jest to zupełnie zrozumiałem, że wyznawcy poglądu o nieograniczonem rzekomo i we wszystkich stosunkach społecznych ludzkich rządzącem prawie walki klas, wyprowadzanem z jeszcze ogólniejszego prawa walki o byt w przyrodzie żywej są materjalistami, gdyż nie chcą przypuścić w człowieku nic takiego, coby go odróżniało jakościowo od zwierząt, widzą we wszystkich jego z czasem nabywanych cechach i odniesieniach produkt skomplikowańszych procesów fizjologicznych, i że dalej wojują oni zacięcie z ideą Boga, bo z przyznaniem Bytu Doskonałego natury duchowej musiałaby się łączyć rezygnacja zarówno z materjalizmu jak i to przedewszystkiem, z owego dogmatu bezlitosnej walki i jej niewzruszalnej konieczności, skoro tylko taki Bóg byłby Istotą, ze wszechmiar (etycznie, umysłowo i ze względu na rozmiar swej potęgi) doskonałą, któryby owej walce nakładał wędzidła, był za pośrednictwem ustanowionego przez siebie porządku moralnego jej stałym, bezstronnym rozjemcą, a nieposłusznych nakazowi jej zaprzestania karał. Nic nie jest tak przeciwnem ideologji materjalizmu historjozoficznego jak wiara w Potęgę wszechwładną, działającą z zamiarem stopniowej pacyfikacji rodu ludzkiego. Treść pojęcia walki, mogącego mieć zastosowanie w życiu człowieka, uległa zubożeniu i wyjałowieniu z rysów subtelniejszych, odkąd poza walkami grup jednostek zrzeszonych przez trwalszy interes wspólny przeciw grupom, które wiąże interes wręcz przeciwny, przeoczono lub zlekceważono boje najcięższe, jakie w głębi własnej świadomości staczać musi pełniej rozwinęta duchowo jednostka z pociągami niższorzędnemi własnej natury ku samolubstwu, zacieśnionemu do dziedziny potrzeb fizjologicznych lub gospodarczych czy też do pragnienia, by ją inni wywyższali i o jej względy zabiegali, bali się jej i słuchali. Pominięto też konflikty, wymagające niemniejszych wysiłków umysłu, co tamte woli, jakie wybuchają, gdy człowiek staje wśród swych namyślań się na rozdrożu i odważa powo-

dy, któreby przy logicznie poprawnem braniu w rachubę wszystkich możliwych ewentualności powinny skłonić go do takiego, a nie innego przewidywania i do wyboru odpowiedniego temuż postanowienia, przechylenia się w tym właśnie kierunku nietylko praktyki życiowej, ale częstokroć i teorji naukowej, nawet i całego poglądu na świat. Takich to głównie **wewnętrznych** zapasów dotyczyć zdaje się wielokrotnie przez moralistów chrześcijańskich przytaczane i objaśniane zdanie **św. Pawła, iż żywot człowieka na ziemi jest ciągłym bojem.** Budowniczowie wyższej kultury przysposabiają się właśnie w takim to wytrwałym boju do wyzwalania najpierw siebie samych, a następnie innych z chaosu, z rozterki sprzecznych sądów i pożądań, do podporządkowania tego, co jest materjałem i środkiem, organizującemu całość życia duchowego celowi, idei przewodniej, jaką jest na przekór wszelkim zarzewiom nienawiści godzić i jednoczyć poważnionych, doskonalić zespoły działalności daleko przewidujących i ogarniających szerokie sploty stosunków wzajemnego uzależnienia i dopełniania się jednych ludzi i społeczeństw przez inne jednostki i inne ich zbiory. Ci zaś, którzy silą się, by z pola wierzącej świadomości usunąć ideę Istoty Doskonałej, postępują **antykulturalnie,** próbując podważyć to, co jest wskaźnikiem i najpotężniejszym bodźcem dla wszelkich dążności do wszechludzkiego zjednoczenia się narodów i zbratania i zarazem do takiego ukształtowania się umysłów i charakterów ludzkich, któreby przysparzało kulturze współpracowników jaknajtęższych i jaknajbardziej twórczych.

Ł. JAXA BYKOWSKI.

ANTROPOLOGJA PEDAGOGICZNA W POLSCE

W marcowym numerze czasopisma „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung" z roku 1930 radca szkolny Karl Cornelius Rothe z Wiednia w artykule swym o znaczeniu etnografji i antropologji dla teorji i praktyki wychowania słusznie podkreśla ważność dla pedagogiki i dydaktyki wpływów rasowych tak w odniesieniu do jednostek, jak całych grup społecznych. Przedstawia cały szereg zagadnień pierwszorzędnej wagi, które „dotąd czekają na ścisłe naukowe opracowanie i rozwiązanie".

Otóż zagadnienia z tej dziedziny stanowią już od szeregu lat przedmiot obserwacyj i badań eksperymentalnych badaczy polskich, a uzyskane wyniki zostały opublikowane w naukowych czasopismach polskich. Jakkolwiek naukowe czasopisma nasze podają streszczenia swych publikacyj w wielkich językach światowych (angielskim, francuskim lub niemieckim), jednak często wyniki te uchodzą uwagi autorów zagranicznych, a przedewszystkiem niemieckich. Może i z rozmysłu?...

Polska stanowi tem ciekawszy i wartościowszy przedmiot badań w tym kierunku raz dlatego, że wykazuje ogromne bogactwo składników rasowych, niemal wszystkie bowiem europejskie rasy mają tam swoich przedstawicieli, a powtóre stosunki te dzięki badaniom prof. Jana Czekanowskiego ze Lwowa i jego uczniów przez użycie nowych, oryginalnych me-

tod zostały dokładnie stosunkowo poznane w takim stopniu, jakiego nie osiągnęły jeszcze liczne kraje zachodu.

Badania prowadzono w kierunku określenia, czy i o ile występują jakie cechy wspólne dla ogółu naszej młodzieży, z drugiej strony w kierunku wykrycia zróżnicowania w zależności od rasy, stosunków społecznych, pochodzenia i t. d.

Jeśli chodzi o stronę fizyczną, to przeciętny wzrost okazuje się niższy, niż np. w Niemczech, Anglji lub krajach Skandynawskich, natomiast wyższy niż w krajach Romańskich, może tedy uznany być za średni. Natomiast korzystnie przedstawia się rozwój piersi tak w bezwzględnych wymiarach, jak we wskaźniku piersiowym i pojemności życiowej. Rzecz charakterystyczna, że pokolenie wojenne okazuje wzrost stosunkowo wyższy, natomiast słabsze piersi. Korzystnie również przedstawia się inteligencja globalna, badania prof. Joteyko wykazują wyższość intelektualną uczniów z niższych klas gimnazjów warszawskch w porównaniu z młodzieżą paryską lub belgijską. Podobnie przekonałem się, że np. w gimnazjach lwowskich znaczny procent uczniów klasy piątej rozwiązuje zupełnie poprawnie testy Bineta przeznaczone dla dorosłych.

Wyniki tych badań harmonizują ze spostrzeżeniami poczynionemi przez H. Forda nad robotnikami poskimi w Ameryce.

W szczegółach, jak świadczą moje spostrzeżenia, wysuwa się w porównaniu do młodzieży np. niemieckiej łatwa pamięć, bujna wyobraźnia, dobry zmysł spostrzegawczy, natomiast słabiej przedstawia się krytycyzm i ścisłość rozumowania. Innego rodzaju badania wykazują silną uczuciowość, podkreślaną przez przygodnych obserwatorów.

Obok jednak cech wspólnych zaznaczają się i charakterystyczne objawy zróżnicowania, jak we wszystkich większych narodach. Przedewszystkiem zróżnicowanie rasowe, sam skład rasowy. Oto okazuje się, że w rozmaitych szkołach rozmaicie się on przedstawia, że nie jest dokładnem odzwieciedleniem stosunków wśród ogółu ludności polskiej. W gimnazjach zaznacza się silna w porównaniu do ogółu społeczeństwa przewaga elementu subnordycznego (sarmackiego), a nadto, zwłaszcza w niektórych terytorjach, nordycznego i alpejskiego. Nato-

miast niżej średniej występuje typ przedsłowiański, cz. wschodni i elementy o przeważającym składniku laponoidalnym. Co więcej typ ten cofa się w miarę postępu klas, a natomiast znajduje się obficie w szkołach niższego typu, podobnie jak u proletarjatu miejskiego i wiejskiego. Już ten fakt świadczy o zróżnicowaniu psychicznem ras, z których jedne są bardziej, inne mniej uzdolnione do studjów wyższych, a szkoła wyraźnie dokonywa selekcji.

Subtelniejsze badania poszczególnych stron życia psychicznego przy równoczesnem uwzględnieniu cech antropologicznych pozwoliło nam na bliższą charakterystykę ras. Jak stwierdziłem na podstawie badań nad uczniami wyższego gimnazjum przedstawiecieli rasy północnej cechuje przy ogólnej inteligencji średniej lub ponadśredniej wielka skrupulatność uwagi, silny zmysł krytyczny i wielka ścisłość w rozumowaniu, natomiast słabsza wyobraźnia.

Przeciwieństwo stanowi drugi typ jasny, mianowicie sarmacki, jak wspomniałem, bardzo pospolity wśród młodzieży gimnazjalnej tak, że on nadaje ton całości. Tu na czoło wybija się fantazja, żywość całego usposobienia, bystra spostrzegawczość, nierzadko wybitne zdolności, a stąd łatwość w naukach, wielka uczuciowość, ambicja, ale i brak wytrwałości i niesforność.

Pewne podobieństwo z tym typem okazuje rasa alpejska w odmianie małopolskiej, ale zaznaczają się różnice zwłaszcza w dziedzinie uczuciowej, więcej pierwiastków egocentrycznych, częsta skłonność do pozy, przy znacznych zresztą wartościach intelektualnych.

Natomiast typ wschodni przedstawia się intelektualnie słabiej, stąd też cofa się w gimnazjach w miarę postępu klas.

Mniej dokładnie udało się dotychczas określić właściwości psychiczne typu dynarskiego, mniej obficie występującego wśród młodzieży polskiej poza terytorjum południowo-wschodniem, zdaje się, że cechuje go mniejsza zdolność uwagi i wytrwałości, przy wyraźnych cechach bierności i jakby melancholji.

K. Sobolski, opierając się co prawda na niezbyt licznym materjale, zwrócił uwagę na upodobania i uzdolnie-

nia poszczególnych ras w odniesieniu do przedmiotów nauki szkolnej. Uważa on, że „zaznacza się bardzo ścisła łączność między uzdolnieniem, a przynależnością rasową badanych osobników. Najjaskrawiej zaznacza się humanistyczny charakter typu subnordycznego. Łączy się to ze słabszem uzdolnieniem matematyczno-przyrodniczem. Uzdolnienie matematyczno-przyrodnicze, oraz uzdolnienie ogólne występują u elementów śródziemnomorskiego i armenoidalnego oraz u ich mieszańców powstałych przez skrzyżowanie z innemi elementami antropologicznemi. Niespodziankę stanowi, że czysty element nordyczny nie wyróżnia się wybitniejszemi zdolnościami. Wyraźna nadwyżka niezdolnych u mieszańców elementu laponoidalnego jest przypuszczalnie spowodowana tępotą typu presłowiańskiego". Ujemne spostrzeżenia w odniesieniu do rasy północnej tłumaczy autor powolnym podobnie jak w dziedzinie fizycznej, rozwojem, fakt stwierdzony i w innych dziedzinach.

Inną rzecz stwierdził A. Demianowski, opracowując serję umysłowo chorych i zbrodniarzy w szpitalu w Kulparkowie pod Lwowem. Przekonał się on, że wśród samobójców wyraźnie zaznaczyły się cechy typu północnego, gdy podpalacze odchylają się w kierunku dynarskiego typu, a wśród morderców przeważa pierwotny typ presłowiański.

Odmiennie też przedstawiają się reakcje psychiczne na te same bodźce u rozmaitych ras. W tym kierunku idą wywody Czekanowskiego na podstawie analiz materjałów zebranych przez M. Kreutza, myśmy znów przekonali się, jak odmiennie działa bodziec współzawodnictwa na typ północny, gdzie jest nierzadko czynnikiem hamującym, gdy u innych, zwłaszcza u subnordycznego jest bodźcem niezwykle silnie podniecającym, wiążąc się prawdopodobnie z odmiennemi uczuciami. Rothe w swym artykule podnosi czynniki powodujące pracę naukową dzieci różnych ras i zgodziłbym się, że dziecko dynarskie uczy się z zainteresowania, alpejskie z przyzwyczajenia i posłuchu, choć nie zawsze mojem zdaniem, wschodnie, jak przednio-azjatyckie dla pożytku, natomiast nordyczne, przedewszystkiem z obowiązku, a nie z ambicji (Ehrgeiz), która będzie głównym bodźcem dziecka subnordycznego, zdaje się nie wyróżnionego przez Rothego, jak i przez ogół niemieckich badaczy.

Podobnie i sprawności fizyczne rozmaicie się przedstawiają u rozmaitych ras, jak świadczą badania Bryka, Stojanowskiego i Szydłowskiego. Cechy te wiążą się z odpowiedniemi właściwościami budowy, tempem rozwoju i t. d.

Nasze badania wskazują jszcze na inne ciekawe szczegóły nie pozbawione znaczenia wychowawczego. Oto typy napływowe, rzadkie w danej okolicy, okazują się naogół jako zdolne, nie rzadko wybijające się nad autochtonów. Widocznie tedy ruchliwość fizyczna, ujawniająca się w rodzinie jako popęd wędrowniczy, wiąże się z ruchliwością umysłową.

Znowu inna rzecz: dziedziczność rodowa. Średnio najzdolniejsza okazuje się młodzież pochodzenia szlacheckiego, najniżej zaś stoi proletarjacka. Inaczej z pilnością. Tu na czoło wysuwają się dzieci włościańskie, a szlachta idze na koniec. Wypadkową tych czynników i upodobań jest wynik klasyfikacji szkolnej.

Wreszcie wpływ otoczenia, warunków życia i wychowania. Z różnych czynników podkreślam dodatni wpływ wielkości środowiska, rzecz zrozumiała, wobec bogactw kulturalnych zgromadzonych w dużych miastach. Ale nadto działają też czynniki nieuchwytne, nie bez znaczenia np. jest przeszłość i historja danej miejscowości. Badania te są w pełnym toku, nie ukończone jeszcze. Znaczna ilość materjału dotychczas została ledwie w cząstce opublikowana, że wspomnę tylko o wieloletnich pomiarach prof. Wrzoska w Poznaniu. Wszystko to świadczy o bogactwie tematów i ważności tak teoretycznej, jak praktycznej badań.

LITERATURA.

Bryk J. Typy antropologiczne południowo wschodniej Polski pod względem rozwoju i sprawności fizycznej. Kosmos, Lwów 1930.

Bykowski Jaxa L. Gmina szkolna im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gimnazjum VIII we Lwowie. T-wo Nauczycieli Szk. Wyż. Lwów 1918.

— Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Warszawa 1923 (Książnica TNSW.). Komisja ped. Min. W. R. i O. P.

— Przyczynki do znajomości ras wśród naszej młodzieży szkolnej. Kosmos, Lwów 1926.

— Przyczynki do charakterystyki psychicznej naszej młodzieży szkolnej. Przegląd Filozoficzny 1927.

— Badania empiryczne nad młodzieżą. Księga pamiątkowa Gimnazjum im. Romanowskiego w Stanisławowie. Stanisławów 1929.
— Badania nad poziomem intelektualnym młodzieży różnych szkół. Sprawozdanie Poznańskiego T-wa Przyjaciół Nauk. Poznań 1930.
Czekanowski J. Metoda podobieństwa w zastosowaniu do badań psychomotrycznych. Badania Psychologiczne, Pol. T-wo Filozoficzne. Lwów 1930.
— Zarys antropologji Polski. K. S. Jakubowski. Lwów 1930.
Ćwirko-Godycki M. i Skokowski B. Wzrost młodzieży szkolnej w Poznaniu w latach 1922—27. Przegląd Antropologiczny. Poznań 1928.
Demianowski A. Umysłowo chorzy przestępcy szpitala kulparkowskiego pod względem antropologicznym. Archiwum Lwowskiego T-wa Naukowego. Lwów 1923.
Joteyko J. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Badania sksperymentalne. Kom. ped. Min. W. R. i O. P. Warszawa 1922 (Książnica Polska TNSW.).
Kuchta J. Zabawy krakowskich dzieci-włóczęgów w porze zimowej. Chowanna. Kraków 1929.
Miklaszewski W. Rozwój cielesny proletarjatu Warszawy. Gebethner i Wolff. Warszawa 1912.
— Rozwój cielesny klas uprzywilejowanych w Królestwie Polskiem. Tamże 1914.
Rosiński B. Spostrzeżenia z pogranicza antropologji i socjologji. Kosmos. Lwów 1929.
Schreiber W. Badania nad antropologją dzieci chrześcijańskich, żydowskich i karaimskich w Galicji. Prace T-wa Nauk. Warszawa 1910.
Sobolski K. Z zagadnień zróżnicowania intelektualnego i rasowego polskiej młodzieży szkolnej. Chowanna. Kraków 1929.
Stabrowski M. i Siniecki W. Wzrost uczniów szkół w Poznaniu. Przegląd Antropologiczny. Poznań 1927.
Stojanowski K. Przyczynki do zróżnicowania rasowego młodzieży polskiej. Harcmistrz. Warszawa 1924.
— Typy sprawności fizycznej a typy rasowe. Wychowanie fizyczne. Poznań 1927.
— Przyczynek do analizy sprawności fizycznej. Tamże 1929.
— Moment rasowy w wieku fizycznym. Tamże 1929.
Szydłowski Z. Studja biometryczne nad sprawnością ruchową. Poznańskie Tow. Przyjaciół Nauk. Poznań 1928.
Wrzosek A. Fałda mongolska u dzieci i młodzieży szkół poznańskich. Przegląd Antropologiczny. Poznań 1928.

J. PIETER.

TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA JOHNA DEWEY'A.

Mało jest twórców, którym kultura pedagogiczna miałaby do zawdzięczenia tyle, co Johnowi Dewey'owi. Przebudowa, a właściwie rewolucja pedagogiczna, dokonująca się szybkim krokiem we wszystkich prawie krajach świata, i to zarówno w teorji, jak i w praktyce wychowawczej, głosi i urzeczywistnia hasła, które nie kto inny, lecz właściwie John Dewey od lat przeszło trzydziestu narzuca z najlepszym wynikiem przedewszystkiem pionierskiemu społeczeństwu Stanów Zjednoczonych. Szkoła powinna zbliżyć się do społeczeństwa, życie szkolne stanowić ciąg dalszy szerszego życia społecznego, należy umiejętnie pogodzić potrzeby społeczne wychowania z prawami rozwoju naturalnego dziecka, zmianie gruntownej winien ulec stosunek nauczyciela do ucznia, nauczanie odbywać się powinno nie w tradycyjnych klasach, lecz w pracowniach, muzeach, bibljotekach, nauczanie trzeba oprzeć o czynny, samodzielny, twórczy wysiłek dziecka, program szkolny musi być plastyczny, a ośrodkiem koncentracji materjału nauczania powinno być życie społeczne dziecka — oto parę najważniejszych idej nowego, zwłaszcza powojennego ruchu pedagogicznego. Niema w nich ani jednego donioślejszego pomysłu, którego inicjatorem a zarazem bojownikiem nie byłby John Dewey. Zmiany, uzupełnienia do jego poglądów wypowiadane tu i tam, są raczej wynikiem specjalnych potrzeb danego społeczeństwa, a krytyki, o ile są rzeczowe, mają też tylko

przeważnie charakter uzupełniający. Dowodzi to w sposób wymowny płodności, oryginalności i aktualności koncepcyj, głoszonych z takim zapałem przez autora „Demokracji i wychowania".

Idee J. Dewey'a są wszakże nietylko twórcze i płodne, są przytem osadzone na mocnym gruncie systemu filozoficznego, który — po raz pierwszy w dziejach myśli filozoficznej — można mimo jego bogactwa i wszechstronności nazwać filozofją wychowania w pełnem znaczeniu tego określenia.

„Najbardziej zagadkowym problemem — zaznacza słusznie E. C. Moore — jest, czemu tak mało filozofów było filozofami wychowania. Było ich chyba — tylu przynajmniej znam — tylko pięciu. Nazwiska ich są znamieniem (impressive): Sokrates, Platon, John Locke, J. F. Herbart i John Dewey. Inni albo nie byli filozofami, albo też nie byli pedagogami". [1]) Można nie być jednego zdania w sprawie powyższego wyliczenia, trudno jednak mieć wątpliwości co do słuszności miejsca, należnego w niem Dewey'owi, oraz co do uderzającego faktu rzadkiego zespolenia świeżych i twórczych idei o wychowaniu z mocno zarysowanym systemem filozoficznym. Niewątpliwie też znaczna część wpływu potężnej indywidualności Dewey'a na dążności reformistyczne nowoczesnego wychowania ma swe źródło w systematycznem oparciu jego teorji pedagogicznej o mocny szkielet fundamentów filozoficznych, o niezrównane bogactwo argumentów, wypracowanych przezeń z prawdziwem mistrzostwem dialektyka. Nie trzeba chyba wykazywać, że wobec tak ścisłego zjednoczenia z poglądem na świat, pedagogika Johna Dewey'a może być zrozumiała jedynie w łączności ze swą podbudową filozoficzną.

Podbudowę tę krótko i najlepiej można scharakteryzować jako meljorystyczny ewolucjonizm w metafizyce oraz instrumentalizm i praktycyzm w teorji poznania. Ze względu zaś na całość i stale powtarzający się w filozofji Dewey'a

---

[1]) John Dewey, The Man and his Philosophy, Cambridhe, 1930 str. 7 (rzecz zbiorowa).

przedmiot rozważań, można ją nazwać filozofją ewolucji myślenia (Mind in Evolution — aby użyć terminu Hobbhouse'a).

Że idea ruchu, zmiany ewolucji i postępu zajmuje tak szczególne miejsce w treści systemu filozoficznego, a stosownie do tego, wyjaśnianie genetyczne w metodzie filozofowania J. Dewey'a, nie może być rzeczą dziwną. Wychowany na gruncie i w społeczeństwie, którego istota cała jest nieustannym ruchem, ciągłą gorączkową pogonią za nowością, wykształcony na biologji i socjologji, w których to naukach pojęcie ewolucji gra tak wielką rolę, Dewey z natury rzeczy patrzy na wszystko ewolucjonistycznie. Wszystko jest w wiecznym ruchu, ciągłej zmianie i wzroście, a właściwie jest ruchem, zmianą i wzrostem. Niema w świecie prawdziwej stałości, żadnych „zesztywnień"; rzeczywistość cała, a więc kosmos fizykalny, bogactwo jestestw organicznych, a wreszcie duch czyli myślenie, ogarnięte są strumieniem dynamicznej ewolucji. Panta rei... Ale nie jest to bynajmniej ruch płaczącego filozofa z Efezu. Heraklitowska wieczna zmiana „ano" i „kato" owiana jest pełną tragizmu ideą cyklicznego powrotu światów, a więc i zła. Zgoła odmienne jest nastawienie metafizyczne J. Dewey'a. Świat jest wprawdzie nieustannym ruchem, ale ruch ten jest jednokierunkowy, ewolucyjny, ewolucja zaś to nic innego, jak kolejne wyłanianie się z dynamizmu przyrody coraz to nowych i oryginalnych form konstrukcyjnych; jest coraz to świeższą i bardziej twórczą „reorganizacją" form starych. Droga ruchu idzie przeto tylko „ano" (w górę), a nigdy „kato" (w dół)! Nie trudno pojąć, że na takiej drodze musi istnieć jednolity i stały kierunek i że kierunek ten nacechowany jest ideą wartości; czyż bowiem inaczej ma sens „ewolucja"? Tak też jest istotnie u J. Dewey'a. Dynamiczna i wieczna reorganizacja form przyrody „zmierza" w jednym kierunku, który, choć nigdy niezakończony, jest kierunkiem pełnym wartości i ku coraz to wyższym wartościom.

Sprawdzian ewolucji ku wartościom doskonałym stanowi z biologji zaczerpnięta zasada komplikacji form i czynności, zwana przez Dewey'a „reorganizacją". Życie organiczne jest „reorganizacją" zjawisk fizyko-chemicznych, ży-

cie duchowe też zkolei „reorganizacją" form organicznych, jest niejako „zagęszczeniem" tych form i to w momencie, gdy powstaje coś tak dziwnego napozór jak myśl, świadomość, u podstawy której leży „znaczenie", „sens" (meaning).

Metafizyka taka jest konsekwencją nieuchronną wszelkiego ewolucjonizmu naturalistycznego. Powiedział niegdyś genjalnie Fichte we wstępie do swej Wissenschaftslehre, że dwie są tylko drogi filozofowania: albo naturalistyczna, albo idealistyczna i że którą z nich ktoś wybiera, zależy od duchowej struktury człowieka. Droga naturalistyczna to pogląd, że przyroda jest większa i pierwotniejsza od ducha i że duch jest jej wytworem, z niej pochodzi i do niej podobnym być musi. Droga idealistyczna czyni ducha twórcą i prawodawcą przyrody, od niego zależnej. Tu i tam twardy orzech do zgryzienia. Idzie się jedną drogą, trzeba wyjaśnić jak mogła świadomość, tak oczywiście różna od martwej przyrody, z niej właśnie się wyłonić; idzie się natomiast drogą przeciwną, wtedy powstaje trudność niemniejsza, mianowicie jak z jednolitego, nadającego formy i prawa ducha mogły powstać tak bogate, zawsze indywidualne i tak różne od ducha formy świata. Dewey obrał drogę ewolucjonizmu i naturalizmu, ale, że tą drogą poszedł i że musiał przyjąć wszystko, co na niej spotkał, to już sprawa samego problemu, a w razie nierozwiązanych trudności bynajmniej nie wina. Zresztą Dewey stara się pogodzić na sposób ogólno-pragmatystyczny swą naturalistyczną metafizykę z anty-mechanistyczną filozofją życia.

Ewolucja jest drogą rozwojową form myślenia, ponieważ zaś myślenie jest wolnością, jest ona zarazem ewolucją ku coraz to doskonalszym formom wolności. Wolność czyli myślenie nie może być jednakże czemś, coby, jak Minerwa z głowy Jowisza, wyłoniło się z najniższych form przyrody bez ogniw pośrednich i ścisłego z niem związku. Już na najniższych formach konstrukcyjnych przyrody musi istnieć wolność — myślenie. Ale czemże jest tam, a więc w świecie fizykalnym? Tam jest — odpowiada Dewey — przypadkiem — hazardem, który temsamem znajduje uzasadnienie ontologicznie w jego systemie filozoficznym.

Ruch ewolucyjny i meljorystyczny J. Dewey'a jest przeto ruchem ku wolności oraz implikującym wolność, a świat, którego kosmiczny splot zdarzeń odbywa się w formach takiego ruchu niema nic wspólnego ze światem t. zw. „żelaznych praw" i konieczności, światem deterministów, mechanistów i materjalistów, tchnący zlodowaceniem i beznadzieją.

W zastosowaniu do wychowania, naturalizm a zwłaszcza e w o l u c j o n i z m filozoficzny J. Dewey'a pociągają za sobą daleko idące konsekwencje. Wychowanie staje się przedewszystkiem procesem wzrostu i to wzrostu, trwającego przez całe życie jednostki. Wzrost zaś, to nieustanna czynność, działanie i ruch, to wyzwolenie się coraz to nowych sił, zdolności i pragnień. „Gdziekolwiek jest życie, tam jest zawsze tem samem pełno niepokoju i pożądania czynu, tam zawsze jest także możliwość zmian" [Dem. Ed 50]. Niewątpliwie, możliwości wzrostu i czynności jest więcej w okresie młodzieńczym, ale jeśli w późniejszym wieku natężenie ruchu, działania i wzrostu jest słabsze, jest to wyłącznie sprawa s t o p n i a życiowego wzrostu. Granic natomiast między okresem wzrastania, a dojrzałością wcale niema. Fakt to niezwykłej doniosłości. Jeśli bowiem c a ł e ż y c i e jest ustawiczną przemianą, stale trwającą „rekonstrukcją" psycho-fizycznych form organizmu, wynika stąd jasno, że nie można patrzeć na jedną fazę rozwoju życia ludzkiego jako na środek do urzeczywistnienia fazy drugiej, nie można uważać t. zw. niedojrzałości i młodzieńczości za konieczny do przebycia, ale wyłącznie pośredni, instrumentalny krok do osiągnięcia t. zw. dojrzałości, nie wolno wobec tego rozpatrywać wychowania li tylko jako środka wiodącego do rzekomego celu, t. j. do życia dojrzałego.

„Nasza jasna konkluzja brzmi, że życie jest rozwojem i że rozwój i wzrost jest życiem. W równoważnikach wychowawczych znaczy to, że proces wychowania nie ma żadnego celu poza sobą, że jest celem sam dla siebie i że—powtóre—proces wychowania jest ciągłą reorganizacją, rekonstrukcją i transformacją życia" [Dem. Ed., 59]. Ale jeśli w rzeczywistości proces rozwoju i wzrastanie nie stoi w żadnej relacji do niczego innego poza samem wzrastaniem, nie można też podporządkowywać wychowania niczemu innemu, jak samemu tylko wycho-

waniu. Innemi słowy: proces wychowania jest autonomiczny, a teorja utrzymująca, że wychowanie jest tylko okresem przejściowym, prowadzącym do celu (t. j. dojrzałości) leżącego poza niem, utrzymać się nie da. Czyż bowiem nie tkwi ironja w tym fakcie, że z jednej strony patrzymy na dziecko jako na twór przejściowy i niedoskonały, który powinien możliwie najprędzej dojrzeć i zakończyć swe wychowanie, a z drugiej strony, gdy sami jesteśmy już dojrzali z westnieniem przypominamy sobie piękne czasy dzieciństwa i młodości i chcielibyśmy aby się wróciły.

Autonomizacja stopni rozwoju nie wyklucza bynajmniej szukania celów dla świadomie prowadzonego dzieła wychowania. Wyklucza jedynie pewien sposób pojmowania celów, mianowicie jako ostatecznej mety; wychowanie służyć ma tylko za środek, za malum necessarium w pogoni do tej mety: oto fałszywy punkt widzenia. Cele bowiem nie mogą stanowić „a fixed goal", ustalonej mety, lecz jedynie pożądane kierunki rozwoju. W dalszym zaś kierunku wszystkie fazy rozwojowe są równie ważne, doniosłe i cenne a żadna, czy to „końcowa", czy środkowa niema znaczenia większego od innych i nie jest bynajmniej „tylko" środkiem ze względu na zdobycie jakiegoś rzekomego ostatecznego celu.

Położenie punktu ciężkości na sam proces rozwojowy dziecka i autonomja wychowania: oto pierwszy doniosły rezultat i zarazem jedna z podstawowych twórczych idej systemu pedagogicznego J. Dewey'a.

Podobnie jak ta właśnie idea jest funkcją logiczną podkładu ewolucjonistycznego w filozofji Dewey'a, tak inne jego koncepcje pedagogiczne są zakotwiczone głęboko w instrumetnalnej i praktyzystycznej teorji poznania, stanowiącej część ogniskową filozofji J. Dewey'a. W ogólności można powiedzieć, że uwaga pragmatystów, zarówno anglo-saskich, jak i kontynentalnych zwrócona jest głównie ku problemom epistemologicznym z tą wszakże ważną różnicą w zestawieniu z teorją poznania, opartą o tradycję europejską i niepragmatystyczną, że metoda analizy problemów jest u pragmatyków nawskroś genetyczna. Jeśli różnicę tę uchwycimy krótko w pytania: quo iure i quo facto? stwierdzić trzeba wyraźnie,

że pragmatyków, a przeto i Dewey'a obchodzi wyłącznie pytanie drugie t. j. quo facto. Jak myślimy „How we think" oto problem ogniskowy systemu, a zarazem znamienny tytuł jednego z podstawowych dzieł filozoficzno-pedagogicznych Dewey'a. Jak dochodzimy do poznania, jaki jest faktyczny rozwój nauki, jak nauka sprawdza swoje hipotezy, jak wogóle rozwija się ludzka wiedza, oto sposób podejścia do tych zagadnień. Znamiennem jest wszelako, że z odpowiedzi na pytanie „quo facto" snują pragmatyści w ich płaszczyźnie myślenia niedozwolone wnioski o tem: czem jest w istocie i jakiem powinno być poznanie i prawda. Ale to nas bliżej nie obchodzi. Sprawą dla nas niezwykle ważną jest to, że najdonioślejsze problemy wychowawcze, a więc problem dydaktyczny wychowania moralnego oraz szkoły i jej organizacji, znajdują tutaj swe rozwiązanie w systemie Dewey'a. Od pytania: jak myślimy, wiedzie prosta droga do pytania: jak wychować przez myślenie, czyli jak nauczać. Jest to zresztą sprawa zupełnie oczywista. Już Vives uzasadniał, że psychologja myślenia stanowić musi podstawę teorji pedagogicznej. Herbarjonizm zaś, to nic innego jak zastosowanie zasad mechaniki psychologicznej pierwszego wieslkiego pedagoga na katedrze filozoficznej do spraw wychowania. Jaka psychologja, taka pedagogika, w szczególności dydaktyka. Psychologja przemyślana i płodna musi być podstawą twórczą także i dla płodnych i przemyślanych idej pedagogicznych. Nie chodzi tu jednak o wyniki psychologji laboratoryjnej. Te już przecież od lat kilkudziesięciu rozsadzają magazyny bibljotek, a jednak na zagadnienia i na praktykę wychowawczą tak niezmiernie mało wpłynęły poza metodą testów. Chodzi natomiast o pewne kierownicze, podstawowe idee psychologiczne; nie o technikę badań, ale o filozofję psychologji. Taką filozofją była niewątpliwie mechanika percepcyj Herbarta, taką filozofją jest też i problemowa psychologja Johna Dewey'a.

Ażeby zrozumieć jej sens, a tem samem uprzytomnić sobie i ocenić rdzeń jego pedagogiki, wyjść musimy od zasad psychologji i teoryj poznania tradycyjnych, którym się on przeciwstawia. Do znudzenia powtarzamy we wszystkich podręczni-

kach psychologji i logiki schemat „wrażeniowo - pojęciowy" orzeka, że wrażenie jest skutkiem działania i jakby odbiciem „świata fizykalnego" na naszej świadomości, t. j. swoistej płycie fotograficznej lub locke'owskiej „tabula rasa". Z wrażeń tych, czegoś czysto duchowego, świadomościowego, powstają dzięki masom apercepcyjnym pamięci, spostrzeżenia, z nich wyobrażenia odtwórcze jako blade i szkicowe odbitki spostrzeżeń; z nich dalej dzięki t. zw. abstrakcji czyli odgrywaniu cech indywidualnych powstają pojęcia, co do których psychologowie i logicy nie są zgodni, czy one w świadomości rzeczywiście istnieją, czy też są tylko t. zw. tworami logicznemi. Z pojęć, przez proces analizy lub syntezy ich treści, powstają sądy, a logicznie ułożone łańcuchy sądów tworzą wreszcie myślenie mniej lub więcej abstrakcyjne zależnie od tego, o czem się rozumuje.—Cały powyższy proces „składania" życia psychicznego odbywa się wyłącznie w świadomości, w „duszy" i z czynem, z działaniem, z praktyką rzeczywistego życia, z codziennem twardem doświadczeniem mało ma wspólnego. Myśl jest wobec tego czemś czysto mentalnem, czysto subjektywnem i należącem do monadycznego, t. j. zamkniętego od „zewnątrz" świata osobowości. Z zewnętrznym światem związana jest jedynie w momencie początkowym, t. j. jako „wrażenie, ale pomijając psychiczny charakter tegoż, wrażenie jest przyjęte b i e r n i e, jest narzucone przez zewnętrzną rzeczywistość. Odcieni powyższej teorji jest tyle, ilu jest psychologów i filozofów empirystycznych, wszystkie zaś uwikłane są w zgoła zagadkowe problemy: jak człowiek, którego życie psychiczne jest — według tych teoryj — tak dalece wewnętrzne, może się wogóle z rzeczywistością zewnętrzną stykać i w niej działać? Pominąć można już tysiąc innych trudności, wyrastających bezpośrednio z takiej psychologji. Zaradzić jej błędom starały się filozofje zwane apriorystycznemi i racjonalistycznemi, utrzymujące, że duch jest w swej istocie czynnością i podkreślające fundamentalny, ważny dla każdego doświadczenia, a od niego niezależny charakter pojęć, szczególnie k a t e g o r j a l n y c h. Ale i one nie umiały związać myślenia i teorji z działaniem, z faktycznem doświadczeniem człowieka, koncentrującem się w czynno-

ściach i pracy, bo czyniąc idee funkcjami kierowniczemi doświadczenia, czem one są istotnie, wywodziły równocześnie ich pochodzenie z samego, t. j. „czystego" umysłu.

W praktyce wychowawczej różnic wybitnych między temi teorjami nie było. Jedna i druga utrzymywały mniej więcej to samo o procesie nauczania. Oto nauczyciel „przekazywał" swoje wiadomości, pojęcia, przekonania czy myśli drogą słownych wypowiedzeń a ewentualnie (i pomocniczo) za pomocą t. zw. metody „oglądowej" słuchającemu pilnie uczniowi, którego cała postawa powinna być przytem bierna i li tylko regestrująca w swoim magazynie umysłowym nowy towar. Była to niejako teorja połączonych naczyń, w której naczyniem pełnem był nauczyciel, naczyniem pustem uczeń, a rurką łączącą—zmysły. Nie trzeba było w tym związku, jak i przy połączonych naczyniach, żadnej czynności. Że nauczyciel „czynił" coś, t. j. że wysilał swój aparat głosowy, a niekiedy rękę, to było nieuniknione zło, którego powodem była niemożność przelania w sposób bezpośredni, t. j. jakiś lejkowaty, wiadomości z głowy własnej do głowy pustej ucznia. Konsekwencjami były: przytwierdzenie uczucia do ławy szkolnej, dyscyplina identyczna z systemem kar, wieczne recytacje, „memorowanie" i t. p. metody. Niewiele zmieniła w tym stanie rzeczy pedagogika Herbarta, bo cały jej postęp — wielki zresztą i niewątpliwy — sprowadzał się do technicznego ulepszenia rurki łączącej dwa naczynia: nauczyciela i ucznia. Sama zasada natomiast nie uległa zmianie, bo nie zmienił się leżący u jej podstawy fałszywy dualizm pomiędzy teorją a praktyką, myślą a działaniem: trwał nadal pogląd wyżej streszczony o istocie życia psychicznego i jego coraz to „wyższych" elementach, utrzymana była nadal kontemplacyjna i percepcyjna teorja poznania.

Wszystko to musi jednak ulec gruntownej zmianie i przebudowie od najbardziej filozoficznych podstaw do najbardziej praktycznych konsekwencyj. U podstaw filozoficznych usunąć musimy zupełny rozbrat pomiędzy myślą a czynem. Przepaść rzekoma między niemi zachodząca zmieni się odrazu, gdy sobie uprzytomnimy, wśród jakich historyczno - kulturalnych warunków powstał ów fatalny dla filozofji dualizm. (I) Pozytywnie natomiast zrozu-

miemy ścisły związek między myślą a działaniem, teorją a praktyką, abstrakcją pojęciową, a żywem doświadczeniem, gdy poddany analizie faktyczny sposób postępowania, to znaczy metody badania nauki nowożytnej (II) oraz formy myślenia wogóle, nietylko naukowego (III). Rozważenie tych trzech spraw usunie wiele niepotrzebnych, a istniejących dotąd w filozofji przeciwieństw, a równocześnie stanowić będzie mocny fundament dla pedagogiki nowej i dla wychowania przyszłości.

I. Mistrze pierwszych prawdziwie filozoficznych dociekań — Grecy byli zarazem pierwszymi, którzy stworzyli fatalną dla poźniejszych teoryj przepaść pomiędzy teorją a praktyką. W ich położeniu było to zgoła zrozumiałe. Szukali tego, co jest wiecznym problemem każdej filozofji i nauki t. j. stałości i pewności, słabości poznania i rzeczywistości, a pewności prawdy. Czyż jednak mogli znaleźć poszukiwane cechy w zmienności i w chaosie zjawisk swego empirycznego doświadczenia i życia? Z tą rzeczywistością mieli wszakże mało do czynienia, bo ich filozofowie i wogóle myśląca elita kulturalna należała do grupy społecznej, której obowiązkiem była pogarda dla pracy, jako dla sprawy należącej do niewolników. Jeśli zadaniem niewolników było troszczyć się o ich chleb codzienny i zamiast nich rzeźbić znojnym trudem zmienną konkretną rzeczywistość, to czyż mogli oni szukać pewności poznania w sferze tej, którą zobowiązani byli pogardzać? Pewność, prawda, istota rzeczy tkwić musiała za tem, co nam się pojawia w doświadczeniu zmysłowem, a charakter poznania, które prowadzi do uchylenia rąbka łudzącej Maji, musiał być też zupełnie inny, aniżeli to praktyczne poznawanie, a właściwie mniemanie, które zdobyte w znojnej pracy służy też zkolei celom ulepszenia narzędzi i metod tej to niewiele wartości mającej pracy. Ideałem filozofa musiała być kontemplacja, bezruch, intuicja intelektualna. Ona jedynie prowadzi do uchwycenia i s t o t y rzeczywistości, istoty, leżącej poza granicami ruchu i zmiany, wogóle stawania się. Istota zaś poszukiwana to niezmienne idee, uporządkowane w równie niezmienną piramidę pojęciową klas i rodzajów. Czyż trzeba się dziwić, że od czasów, gdy zaczęto filozofować, uwikłała się filozofja w nierozwiązalny problem stosunku tej niezmiennej i wiecz-

nej prawdy pojęciowej do łudzącej rzeczywistości, w której stałem prawem jest zmiana? Była to aporja zgoła nierozwiązalna, przepaść nie do przeskoczenia. Jeśli pojęcie tworzy się i pochodzi nie ze zmiennego doświadczenia, to jakże może być stosowalne w tem właśnie zmiennem doświadczeniu? Kto ignorował jedynie dany, ale zato wiecznie zmienny świat zdarzeń, aby poszukiwać za jego granicami istoty rzeczy, ten nie miał już możności wrócić ze swojem poznaniem „istoty rzeczy" do tegoż świata zmian, bo różnice między oboma były zanadto zasadnicze. Konsekwentnie też nie mogli filozofowie, lekceważący sobie zmienną umysłową rzeczywistość stworzyć naokoło siebie atmosfery naukowego badania tej rzeczywistości, bo ona ich właściwie nie interesowała. Ale tem się też tłumaczy jasno — mówi Dewey — dlaczego nauka starożytna, która przez średniowiecze aż do Galileusza była ściśle zespolona z filozofją, tak mało postąpiła naprzód. Wiedza o przyrodzie nie mogła się rozwijać, póki przyroda była przedmiotem pogardy, jako jedno wielkie złudzenie i póki t r w a ł e g o p o z n a n i a szukano poza nią w postaci i w ideale t. zw. i s t o t y r z e c z y (per Anest for Cert. § I—III).

Mentalność filozofów starożytnych pozwala nam dalej zrozumieć, dlaczego konserwatywna w swej naturze filozofja, związana przytem po Reformacji prawie u wszystkich swych przedstawicieli tysiącem węzłów z religją, która także ze swej strony wzięła spadek po zasadniczych ideałach i koncepcjach myśli greckiej — jest i dziś również tak „weltfremd", tak daleka od prawdziwych problemów życia współczesnego, jak u starożytnych. Duch „istoty rzeczy" pokutuje w niej nadal, a niesłuszna przepaść pomiędzy ideą a czynem, teorją a praktyką ciągle znajduje myślowe usprawiedliwienie. Ale to jest już tylko epigonizm. Przepaści tej bowiem, osnutej na kontemplacyjnej teorji poznania wcale niema. Przeczą jej dwa zasadnicze fakty. Najpierw fakt nowoczesnej nauki od Galileusza począwszy (II) i powtóre fakt myślenia wogóle (III). Analiza jednego i drugiego wskazuje na swój sposób, ale z wynikiem jednakowym, że teorja, myśl, idea, pojęcie i t. d. jakbyśmy wogóle tę samą rzecz chcieli nazwać — tworzy z działaniem, z pracą nierozdzielną całość.

W tłumaczeniu na inne terminy znaczy to: I doświadczenie jest jednością idei i czynnie zdobywanych wrażeń, II praca jest pracą o tyle tylko, o ile jest kierowana przez ideę celową, rozumną, myślową, III myśl jest o tyle myślą, o ile jest produktem pracy czyli czynnego, eksperymentującego doświadczenia.

II. Fakt nowożytnej nauki — prawdziwie kopernikańska rewolucja w stosunku do całej starożytności znaczy się „zasadniczą zmianą od myślenia w kategorjach istot rzeczy ku relacjom pomiędzy empirycznemi rzeczami, od harmonij estetycznych ku matematycznym formułom, od kontemplacyjnego zatapiania się w istotę, ku czynnemu manipulowaniu kontroli, od stałości ku zmianie, od przedmiotów i prawd wiecznych ku badaniu następstw w czasie. Krótko mówiąc, „zachodzi zmiana od ideału poznania jako estetycznego radowania się istotami rzeczy i naturą, uważanego za rodzaj jakiejś boskiej sztuki — ku poznawaniu, jako zdobywaniu środków świeckiej kontroli nad rzeczami, t. j. jako ku metodycznemu i celowemu wprowadzaniu zmian, które zmieniają kierunek i bieg zdarzeń". Duchem nowożytnej nauki jest eksperymentowanie, a to nie jest niczem innem jak działaniem, wkraczaniem w sam bieg zmian w zjawiskach. Innemi słowy fakt nauki nowożytnej oznacza, że uczony przestał szukać poza dostępną rzeczywistością jakiejś wiecznej i rzekomej istoty bytu, a uczepił się jedynie dostępnych mu zmian i ruchu. Celem tej nauki jest poznanie stałych stosunków pomiędzy temi zmianami, a następnie opanowanie pewnej dziedziny tych zmian, kontrolowanie ich. Scientia est potentia, bakońskie to zdanie jest dewizą kierowniczą wszelkiej nowoczesnej nauki a także Dewey'a. Środkiem nauki jest eksperyment. Eksperyment zaś, to rozwiązanie jakiegoś problemu czyli zadania, nasuwającego się badaczowi przy czynnej obserwacji interesujących go zmian. Polega on na sprawdzaniu nasuwających się w związku z daną trudnością myślową przypuszczeń — hipotez; badacz kolejno zmienia dowolnie poszczególne warunki danego zjawiska i w ten sposób, wkraczając czynnie z pewną ideą w bieg zmian, dochodzi do poznania liczbowego stałych relacyj pomiędzy zjawiskami. Po-

znanie osiągnięte drogą eksperymentowania nad jednym problemem służy badaczowi za materjał do rozwiązywania trudności coraz to dalszych, których zasób nigdy nie może się skończyć, bo nigdy nie skończy się myślenie nie będące „niczem innem, jak właśnie ustawicznem „robieniem" i „usuwaniem" trudności na nieskończonej drodze doświadczenia. „Wiedza jest nigdy niezakończonem zadaniem", (eine unendliche Aufgabe), mógłby powiedzieć Dewey w zupełnej zgodzie z objektywnym idealistą Natorpem. Zresztą sam mówi, że „nie mogłoby być nic bardziej pożałowania godnego i tragicznego dla ducha naukowego jak osiągnięcie stanu, w którymby już nie było żadnych problemów [Quest for C., 101].

Istotą nauki jest przeto eksperymentacyjne rozwiązywanie problemów. Zgodnie z tem rola i geneza idei — pojęcia jest w nauce nowożytnej zupełnie odmienna niż nią jest w jakiejkolwiek teorji, opartej o omówiony wyżej tradycyjny dualizm teorji i praktyki. Idea nie jest czemś podobnem do cudu, co przychodzi Bóg wie skąd, gdzieś z za światów i orzeka coś o istocie rzeczy. Idea-pojęcie jest narzędziem rozwiązywania trudności aktualnego problemu przeżywanego w tym świecie doświadczeń. Rola pojęć-idei w doświadczeniu jest zatem bardziej odmienna niż to wyobrażają sobie zarówno empiryści, jak i racjonaliści. Pierwsi sądzą, że idee są abstrakcjami wrażeń odbitych w naszej świadomości, pojętej jako coś w rodzaju woskowej płyty i stąd wnioskują, że idee pochodzą z tych wrażeń jako ich uogólnienia. Drudzy twierdzą, że idee kierownicze, kategorjalne są niezależne od doświadczenia, genetycznie nic z niem wspólnego nie mają, lecz że są funkcjami, wiążącemi chaos wrażeń. Ani jedno ani drugie stanowisko nie jest słuszne, a oba mają częściowo rację. Rację ma apriorysta, bo idee są istotnie czynnikami kierowniczemi w doświadczeniu, ale niema racji, jeśli mniema, że pojęcia są od doświadczenia niezależne. Przeciwnie, nasunięte one zostają zawsze przez doświadczenie. Rację ma też o tyle właśnie empirysta, ale błędnie sądzi, że wobec tego są one abstrakcjami z doświadczenia. Cały dylemat rozwiązuje analiza f a k t y c z n e g o postępu, n a u k i, świadcząca, że poznanie ma charakter eksperymentacyjny, a idee mają znaczenie narzędzi kierujących eksperymentem,

ale ze swej strony sprawdzonych eksperymentalnie. Wzajemna zależność i jedność doświadczenia oraz myśli (pojęć-idei i t. p.) stanie się jaśniejsza, gdy przejdziemy do rozpatrzenia drugiego argumentu przemawiającego za tezą o zgodności działania i myśli t. p. do analizy myślenia wogóle. Analiza myślenia zawiedzie nas już też, w sam rdzeń problematyki pedagogicznej.

Istotną właściwością myślenia nie jest bynajmniej łańcuch ciągu wyobrażeń. Gdy puszczam wodze mej „myśli", a raczej wyobraźni i gonię z jednego przedmiotu na drugi, „myślę" niewątpliwie, ale to znaczy tylko tyle, że przeżywam coś. Oto „myśli chodzą mi po głowie", nieinaczej ma się rzecz nawet wtedy, gdy słucham czy opowiadam np. jakąś historję, która ma pewien wewnętrzny sens. Wtedy już coprawda rozumiem, albo lepiej: odczuwam, jakąś wewnętrzną zależność pomiędzy członami tego opowiadania, ale myśli i w tem jeszcze niema. Pierwszy z rzeczonych stopni „myślenia właściwy jest także i zwierzętom, a jednak myślącemi stworzeniami nazwać ich nie możemy. W drugim wypadku nastawieni jesteśmy litylko na pewną grę wyobraźni, względnie słów, przynoszących nam, dzięki specyficznemu układowi, ładowi wewnętrznemu, estetyczne, kontemplacyjne zadowolenie. Nic więcej.

Myślenie rozpoczyna się dopiero wówczas, gdy stajemy wobec jakiejś trudności do pokonania, nieobjętej dotąd nabytemi nawyknieniami. Takie myślenie jest zaś ze swej opisowej i zjawiskowej strony „stanem specyficznego wątpienia, badania niepewności, tworzenia i ulepszania hipotez, niepokojem, próbowaniem i eksperymentowaniem nad tem, co niezagwarantowane i niepewne, co mieści w sobie ryzyko utraty i błędu"; krótko mówiąc to, co jest dla nas problemem, i wszystkie stadja rozwiązywania problemu [Exp. Nat. 222]. Myślenie a problem (inne terminy: zagadnienie, kwestja, trudność, pytanie), albo raczej fakty rozwiązywania i pokonywania trudności i niepewności, stojących na drodze naszego życia i doświadczenia, oto są fakty myślenia. Psychologja myślenia jest przeto par exellence psychologją problemu, a filozofja

i pedagogika są także rozpatrywaniem problemu problemów: jedna ze stanowiska metafizycznego i poznawczego, druga ze względu na cele wychowania. Problem problemu: tak możnaby krótko scharakteryzować filozofję i pedagogikę Johna Dewey'a.

Co to jest problem czyli myślenie, zilustrujemy nasamprzód na najprostszym przykładzie. Idziemy na spacer w piękny, pogodny dzień i oddajemy się beztroskiej grze „myśli". Nagle spostrzegamy chmurę czarną na skraju widnokręgu. Czujemy jakiś niepokój. Czyżby miał być deszcz, pytamy? Rozglądamy się po widnokręgu, szukając innych chmur i badając kierunek wiatru. Są! Coraz to nowe się pojawiają i coraz czarniejsze. Równocześnie czujemy, że robi się zimno. Napewno będzie deszcz, wnioskujemy i śpiesznie wracamy do miasta. Oto przykład najprostszy problemu i myślenia zarazem. W przykładzie powyższym jest okolicznością istotną to, że widziana, a więc obecna w naszem doświadczeniu czarna chmura posłużyła nam za wskazówkę, nasunęła nam przypuszczenie deszczu, a więc czegoś nieobecnego w aktualnem doświadczeniu i że następnie staraliśmy się sprawdzić przypuszczenie, szukając innych elementów (t. j. chmur, wiatru, zimna etc.), któreby nasze przypuszczenia mogły zagwarantować. Subjektywnie zaś przeżyliśmy przy spostrzeżeniu chmury coś, co można nazwać niepokojem, niepewnością, którą najlepiej w słowach wyrazić: co to jest? co z tego będzie? Gdyśmy się natomiast w przypuszczeniu o prawdopodobieństwie deszczu upewnili, niepokój zniknął i wróciliśmy do stanu równowagi, ale już nie poprzedniego, lecz nowego: problem został przez nas myślowo opanowany, w następstwie tego zmieniło się nasze zachowanie.

Już w tym prostym przypadku widzimy splot dwu czyników: myślowego i czynnego-ruchowego. Elementem „myślowym" było spostrzeżenie chmury, przypuszczenie możliwości deszczu i konkluzja: będzie deszcz; czynnościami: rozglądanie się za chmurami, badanie kierunku wiatru i t. p., czyli proces weryfikacyjny pierwotnego przypuszczenia i zwrócenie naszych kroków ku domowi—zastosowanie wy-

niku rozwiązania problemu. W splocie tych czynników spostrzeżenie chmury odegrało szczególną rolę. Stanowiło ono dla nas grunt dla nasuwającej się odrazu sugestji — przypuszczenia, że będzie deszcz, a więc że stanie się coś, czego w naszem doświadczeniu aktualnem nie było. Spełniło ono innemi słowy, pewną funkcję oznajmiającą, wskazującą na coś nieobecnego. „Otóż ta funkcja, dzięki której jedna rzecz oznacza albo wskazuje inną, a przeto prowadzi nas do zastanawiania się nad tem, jak dalece można być pewnym czyli jaką można mieć gwarancję, wierząc w tę drugą rzecz, jest czynnikiem centralnym myślenia intelektualnego w znaczeniu właściwem czyli refleksji". [How we think, 8]. Innemi słowy, określić możemy myślenie „jako taką operację, w której fakty obecne segregują istnienie faktów innych (albo prawd innych) w ten sposób, że skłaniają nas do wierzenia (a sto induce belief) w te drugie na zasadzie albo dzięki gwarancji tych poprzednich" [How we think. 9].

Przykład problemu przez nas użyty jest oczywiście przypadkiem myślenia bardzo prostego i nieskomplikowanego. Trudność polegała na przypuszczeniu możliwego następstwa faktu nieobecnego po fakcie obecnym. Ale stopień trudności myślowych, a więc stopni myśli refleksyjnej jest nieskończenie wiele, zależnie od sytuacyj, od zasobów wiedzy, spełniającej funkcje magazynu możliwych sugestyj czyli hipotez do przemyślenia, sprawdzenia, a wreszcie zależnie od związku danego problemu z innemi. Niema jednak różnicy zasadniczej pomiędzy najbardziej praktyczną, codzienną i małoznaczącą sytuacją życiową, a najbardziej nawet skomplikowanem zagadnieniem uczonego. Na wszystkich stopniach myślenia refleksyjnego mamy ten sam nierozdzielny związek pomiędzy pewną trudnością, napotkaną w doświadczeniu a pewną ideą hipotetycznie zrazu przyjętą, a nasuniętą przez daną sytuację, a wreszcie pomiędzy sugestją, a czynnościami sprawdzania. Niema przeto żadnego antagonizmu pomiędzy myślą a czynem. Idea a działanie są nazwami, oznaczającemi różne fazy i różne strony rzeczy w swej istocie ciągłej i tej samej. Tyczy zaś to nietylko myślenia czyli doświadczenia eksperymentującego

w obrębie t. zw. zjawisk przyrody, ale w równej mierze i myślenia najbardziej „oddalonego od rzeczywistości" i „abstrakcyjnego", jakiem jest myślenie matematyczne i filozoficzne.

Jakiekolwiek zbadalibyśmy wypadki myślenia eksperymentującego czyli refleksyjnego albo problemowego, zawsze będziemy mogli wyodrębnić w niem mniej lub więcej wyraźnie, ale stale pięć logicznych, odrębnych etapów. Są niemi: „I. odczucie pewnej trudności, II. jej umiejscowienie i zdefinjowanie, III. sugestja przypuszczalnego jej rozwiązania, IV. wywnioskowanie konsekwencyj nasuniętej sugestji oraz V: dalsze obserwacje i eksperyment, wiodący do uznania, albo odrzucanie sugestji t. zn. wniosek wiary lub niewiary w jej prawdę". [How we think, 72].

Ponieważ — jak zaznaczyliśmy — niema różnicy zasadniczej w sytuacjach refleksji — myślenia — problemu, lecz tylko różnice stopnia, wynika stąd, że jakość myślenia ulega ewolucji i że myślenie można wykształcić, urabiając odpowiednie, a potrzebne dlań warunki. Doskonalenie myślenia refleksyjnego musi polegać na udoskonaleniu jego poszczególnych momentów, a więc: „zdolności" do odczuwania trudności, właściwego określenia i lokalizacji tejże i t. d. Wszystkie fazy myślenia refleksyjnego stale się powtarzają w sytuacjach problemowych, nie wszystkie jednak z wychowawczego punktu widzenia są równoważne, urabianie bowiem myślenia jest w niektórych jego fazach ograniczone czynnikiem genicznym. Przedewszystkiem więc co się tyczy sugestyj nasuwających się w obliczu danej trudności czyli problemu: komuś nie nasuwa się żadna, a dla takiego niema wogóle problemu, — ktoś inny widzi i odczuwa problem, ale jego umysł jest niezmiernie ubogi w hipotetyczne przypuszczenia czyli sugestje możliwego rozwiązania, inny wreszcie będzie bogaty w sugestje wobec wszelkich trudności lub wobec pewnych tylko. Nie trzeba uzasadniać, że im więcej przypuszczeń, tem większa gwarancja, że problem będzie opracowany lepiej, myślenie refleksyjne doskonalsze, bo między poszczególnemi, alternatywnemi przypuszczeniami będą zachodzić konflikty, a wyjaśnienie będzie przez dłuższy czas przy kilku sugestjach w zawieszeniu. Wszelkie krytyczne myślenie, to zdolność do takiego „zawieszenia" przy-

puszczeń, do wstrzymywania się możliwie najdłuższego z końcowem „p l a c e t", z wydaniem aktu wiary w stosunku do jakiegoś przypuszczenia. Niepodobna wejść bliżej w nader subtelną, a oryginalną analizę procesu myślenia, wypracowaną przez Dewey'a.

Jak już wyżej zaznaczyliśmy, teorja problemu stanowi fundament pedagogiki J. D e w e y'a. Bo: wychować znaczy przedewszystkiem nauczyć. Ale uczyć można tylko przez pobudzanie do reflejsyjnego myślenia i na jego drodze, a myślenie, to rozwiązywanie problemów.

Dziecko a problem, szkoła a problem, nauczyciel a problem, program a problem, metoda a problem — wszędzie punkt wyjścia jeden i ten sam, wszędzie przewodnikiem jest teorja myślenia problemowego. P r o b l e m a t y z a c j a myślenia i nauczania, oto deweyowska nić Arjadny po trudnych do przebycia ścieżkach nauczania.

Zanim jednak przystąpimy do pytania, jak zastosować teorję myślenia problemowego do konkretnych zagadnień pedagogicznych, musimy zdać sobie sprawę z tego, czem wogóle jest wychowanie, jaka jego funkcja i jakie cele. Przytem — zaznaczyć to trzeba — kwestja funkcyj i celów jest tu ściśle ze sobą związana. Co to jest wychowanie? Jaka jest jego funkcja naturalna i jakie jego cele? Są to pytania identyczne. Nie można mówić ani tworzyć idealnych celów, nie znając celów faktycznych czyli funkcyj.

Zarówno cele jak i funkcje wychowania są nawskroś społeczne. Wogóle jest czczą tautologją stwierdzać, że wychowanie jest czynnością społeczną, bo niema f a k t y c z n i e żadnych pozaspołecznych czynności i celów wychowawczych. Ale na czem zasadza się ten społeczny charakter procesu wychowawczego?

Otóż „wszelkie wychowanie jest procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość rasy. Wrastanie to, rozpoczynające się nieświadomie od samego niemal urodzenia, kształtuje stopniowo siły jednostki, zapładnia jej świadomość, wytwarza przyzwyczajenia, rozwija wyobraźnię oraz wyzwala uczucia i wzruszenia. Dzięki temu nieświadomemu wychowaniu, jednostka staje się zwolna uczestnikiem intelektualnych

i moralnych zasobów, zdobytych przez ludzkość w ciągu długiego rozwoju. Staje się spadkobiercą nagromadzonego kapitału cywilizacji". [My Ped. Creed, 1].

Jako takie, wychowanie jest koniecznością życiową każdego społeczeństwa, bo jedynie dzięki niemu może ono zachować swój byt społeczny. [Dem. Ed., 5]. W społeczeństwach wyżej zorganizowanych, ów nieświadomy proces wychowawczy staje się celowy i instytucjonalny, bo narastające bogactwo tradycji i potrzeby życia społecznego zmuszają do obmyślenia szczególnych dróg i symbolów, ażeby młode pokolenie weszło w treść i ducha tradycji. W tem dopiero logicznem miejscu powstają właściwe problemy wychowania. O to bowiem chodzi, aby przekazać tradycję nie byle jak, lecz w sposób zorganizowany, celowy, ekonomiczny. Społeczeństwo idzie ciągle naprzód, tradycja musi przeto wejść w nowych członków grupy tak, aby oni dalej szli naprzód, aby tradycję ulepszali, aby ją wzbogacali. Ale, aby w taki sposób wychowanie zorganizować, mało jest wiedzieć i liczyć się ze społeczną funkcją wychowania, kardynalnym nakazem musi być również liczyć się z naturą tego, kogo się wychowuje. Rzecz ma się podobnie, jak z twórczością artysty. Nasamprzód artysta musi mieć coś do powiedzenia, rzeźbienia, malowania, a więc posiadać wpierw jakąś koncepcję, którą chce urzeczywistnić. Nie byłby rozsądny ten artysta, któryby chciał tworzyć arcydzieło a nie znał przytem właściwości materjału, w którym chce idee swe wykonać, urzeczywistnić. Jednak te, tak oczywiste fakty były i nieraz są jeszcze i dziś bardzo lekceważone i przy wychowywaniu dziecka mało uwzględniane. Nie chodziłoby przytem nawet tak bardzo o dziecko, gdyby nie to, że przecież tem samem cele i funkcje społeczne, istota społeczna wychowania musi być w takich warunkach zupełnie spaczona. Dopiero ten bowiem, kto zrozumiał doskonale zarówno społeczną potrzebę i istotę procesu wychowania, jak i materjał, na którym proces ten się dokonuje, i kto w prawdziwie artystyczny sposób umiał zespolić jedno z drugiem w myśli i w konkretnym czynie, ten może zasługiwać na miano wychowawcy. Tymczasem w praktyce i teorji wychowania, jedni zbytecznie podkreślają funkcję społeczną wychowania,

drudzy równie jednostronnie wychodzą od dziecka. Dziecko, dziecko i jeszcze raz dziecko wołają ci ostatni t. j. „funkcjonaliści" i „naturaliści" w wychowaniu, idąc za ojcem swym duchownym, Rousseau'em. A tymczasem na stanowisku dziecka trzeba stanąć t a k ż e, lecz nie wyłącznie. Stawiamy się przeto także w położenie dziecka — materjału, w którym rzeźbi się dzieło wychowania.

Wychowanie, rozpatrywane od strony dziecka, jest procesem i zdolnością wzrostu. Wszelki wzrost kończy się dopiero ze śmiercią organizmu, dlatego też wychowanie jest sprawą całego życia. Najintensywniejszy jest niewątpliwie wzrost w okresie młodości. Zdolność do wzrostu jest równoznaczna z plastycznością organizmu i ze stałą potrzebą oparcia się o innych. Oba te warunki mają swe szczególne natężenie w młodości. Plastyczność, czyli zdolność do uczenia się na podstawie doświadczenia jest innem określeniem faktu kształtowania się nawyknień. Nawyknienia dają dziecku kontrolę nad swojem zachowaniem się w obrębie danego otoczenia i możność wykorzystania warunków otoczenia dla swych celów. Tworzenie nawyknień jest równoznaczne z urabianiem pewnej trwałej równowagi wzajemnej pomiędzy czynnościami organicznemi a otoczeniem, z drugiej strony zakłada ono zdolności czynnego, inteligentnego przystosowania się do nowych warunków. Nawyknienia już nabyte są produktem, „osadem" czynnego wzrostu, jako takie zaś są już zmechanizowane, sztywne. Natomiast c z y n n e n a w y k a n i e czyli aktualizowanie się nawyknień implikuje myśl problemową, twórczość duchową, inwencję w zastosowywaniu swych zdolności do nowych celów. Wzrost, wychowanie to ciągłe posuwanie się po linji nawykania, którego początkowym momentem jest jakaś sytuacja problemowa. Linja ta nie ma żadnych celów poza sobą. Miarą wartości wszelkiego celowego, a więc przedewszystkiem szkolnego wychowania może być jedynie stopień jego zgodności z kolejnością ujawnienia się zainteresowań i związanym z nią procesem nabywania nawyknień. Ponieważ zaś zdolność do powyżej scharakteryzowanego nabywania nawyknień musi mieć swe głębokie źródło w naturalnej strukturze psychicznej dziecka, którą nazywamy jego instynktem, przeto instynkty i si-

ły dziecka dostarczają materjału i stanowią punkt wyjścia we wszelkiem wychowaniu. Jeśli wychowanie nie nawiąże swych wysiłków do czynności, które dziecko wykonuje spontanicznie i niezależnie od niego, wychowanie sprowadzi się do czysto zewnętrznej tresury. [My Ped. Creed, 4].

Wychowawca musi mieć przeto jasny wgląd w zdolności, siły, w naturalne tendencje wszelkiego wzrostu i rozwoju ludzkiego, szczególnie zaś wzrostu dziecka. Bez tego wglądu, zastosowanego w praktyce, niema mowy o wychowaniu sensownem. Pod tym względem Roussenau rzucił w świat myśl prawdziwie genjalną, żądając z takim zapałem oparcia wychowania o naturę dziecka, „utrzymując, że natura ta, t. j. wrodzona, struktura i czynność organów dostarczają warunków dla wszelkiego nauczania". [Dem. Ed., 133]. Ale Rousseau i następcy jego byli zasadniczo w błędzie o ile utrzymywali, że naturalne siły, instynkty i tendencje dziecka stanowić mają także n a t u r a l n y c e l wychowania. Faktycznie bowiem skłonności i siły wrodzone uczynniają się poprzez użytek, któremu służą. Użytek ten zaś jest nawskroś s p o ł e c z n y; wobec tego zaś „poznanie społecznych warunków, współczesnego stanu cywilizacji jest rzeczą nieodzowną dla należytej oceny duchowych sił dziecka. Dziecko ma wprawdzie swoje własne instynkty i dążności, ale dopóki nie umiemy tych dążności przetłumaczyć niejako na język społecznych odpowiedników, dopóty nie rozumiemy, do czego one zmierzają". Musimy je umieć ocenić na tle przeszłości społecznej i jako dziedzictwo dawnych czynności rasy. [My Ped. Creed, 4]. Weźmy przykład: dziecko ma naturalną tendencję do mówienia; już po paru miesiącach życia zaczyna szczebiotać. Ale absurdem byłoby przypuszczać, że gdy dziecku pozostawimy pełną i „niekrępowaną" swobodę, z tego szczebiotania wyniknie jakakolwiek mowa. Niema żadnej s p o n t a n i c z n e j e w o l u c j i ku mowie artykułowanej jest tylko naturalna i spontaniczna podstawa dla celowego, społecznego i dowolnego rozwijania mowy. Jeśli jedno dziecko, dzięki tej naturalnej tendencji nauczyło się np. języka angielskiego, a drugie polskiego, to nie znaczy to, że w dziecku tkwił naturalny zarodek angielszczyzny i polszczyzny.

„Wzięta dosłownie zasada Roussa o naturalnym rozwoju musiałaby znaczyć, że dorośli powinni akceptować i powtarzać szczebiot dziecka, uważając go nie tylko za początek i zapowiedź rozwoju artykułowanej już mowy — tem on jest w istocie, — lecz także za czynnik przekształcający się spontanicznie w mowę artykułowaną i równocześnie za podstawę nauki języka" [Dem. Ed., 133]. To jednak jest nonsens. Instynktowne czynności mogą być tylko i muszą być p u n k t e m w y j ś c i a. Spontanicznemi można je nazwać wyłącznie w tym sensie, że organy mają skłonność i są przystosowane do wykonywania pewnego rodzaju czynności. Siła czy skłonność ta jest tak wielka, że niepodobieństwem byłoby sprzeciwiać się jej, bo w ten sposób doprowadzilibyśmy jedynie do wszelkiego rodzaju niedorozwoju perwersyj, których naturalne źródło tkwi — jak to wykazuje psychoanaliza istotnie w zahamowaniu rozwoju naturalnych instynktów. Innemi słowy, naturalne dążności czyli instynkty, stanowią mocną podstawę dla wychowania. Społeczeństwo natomiast wyznacza trwały kierunek i cel tej podstawie wychowawczej; wobec tego zrozumienie zarówno funkcji socjalnej wychowania, jako też psychofizycznego wyposażenia dziecka jest dla wychowawcy jednakowo ważne. Efekt wychowania był zawsze wypadkową z jednej strony celów, potrzeb i kultury społeczeństwa, z drugiej strony zaś odziedziczonej, psychofizycznej (tem samem i „naturalnej") struktury wychowanka. Ze strukturą tą,—która sama w sobie nie jest ani dobra, ani zła, musi się wychowanie, nie będące bezsensowną tresurą, liczyć się na każdym kroku. Na niej także, jako na niewzruszonym fundamencie musi się oprzeć każda teorja pedagogiczna. Dopiero stanąwszy na tym gruncie, możemy, jak na dekartowskiej pewności, budować problemy i usunąć trudności pedagogiczne.

Pierwszym problemem z natury rzeczy będzie pytanie: jaki ideał chcemy urzeczywistnić w celowym procesie wychowania? Pedagogika jest przecież dyskusją normatywnie-technologiczną, to też nie wystarcza wychowawcy samo tylko zrozumienie funkcji społecznej i podstaw psychologicznych procesu wychowawczego. Dewey — jak już wiemy — jest filozofem rozwoju, ruchu i życia, jest ewolucjonistą i meljory-

sta. Ewolucjonizm meljorystyczny domaga się oznaczenia kierunku postępu wogóle — a wychowania w szczególności, pluralizm nie pozwala na wyznaczenie jednego i zawsze ważnego i sztywnego ideału pedagogicznego. Pozatem: w deweyowskiej filozofji ruchu — jak ją można nazwać — tkwi pewna metafizyczna antynomja, której trudności on sam dostrzega. Wzrost, ruch jest autonomiczny, każdy jego moment— jak już widzieliśmy — jest celem sam dla siebie; nie jest środkiem do innego dalszego celu, jest tylko fazą w kolejności zmian rozwojowych. Z drugiej wszakże strony, fazy te musimy w naszym ludzkim sposobie patrzenia rozpatrywać także jako środki do celów, wobec tego przestają one być autonomiczne. Oto trudność. Usuwa ją Dewey ze swej drogi myślowej twierdząc, że jest ona tylko pozorną, a powstaje tam, gdzie patrzy się na cel jako na raz na zawsze sztywną i dokładnie ustaloną metę. Takiemi metami były wszystkie dotąd postawione ideały pedagogiczne, a więc np. ideał wychowania jago przygotowanie do późniejszego dojrzałego życia, ideał grecki „kalokagatji" czyli ideał człowieka doskonale, wszechstronnie i harmonijnie wychowanego i t. d. Nasz ideał jest inny. Wskazać możemy wychowaniu jedynie względny kierunek, pożądany w danej sytuacji społeczeństw cywilizowanych i dla tej tylko sytuacji ważny. Kierunek ten możemy nazwać demokratycznym.

Nasamprzód jednakże: dlaczego wogóle uważamy demokrację za pożądany i tem samem idealny kierunek rozwoju społecznego? Musi w niej tkwić, dla nas przynajmniej, jakaś szczególna wartość. Czem mierzyć tę wartość? Dwa są kryterja potemu: I. po pierwsze więc idealny jest taki kierunek życia społecznego, w którym żywotne zainteresowania wszystkich członków wszystkich grup społecznych mają wolne pole i drogę do aktualizowania się w życiu, t. j. w pracy, w czynnościach możliwie wszystkich jednostek, II. powtóre „miernikiem wartości życia społecznego musi być stopień pełni i wolności wymiany doświadczeń i interesów pomiędzy poszczególnemi grupami społeczeństwa". [Dem. Ed., 97, 115 inl. Społeczeństwo, które zmierza ku realizacji tych dwu postulatów jest właśnie społeczeństwem demokratycznem. Przeciwnie, niedemokratycz-

nem jest wszelkie życie społeczne, w którem „wewnętrznie i zewnętrznie stawia się zapory wolnej wymianie doświadczeń i zainteresowań". [Dem. Ed., 115]. Społeczeństwo powinno dać każdemu możność kształtowania w sposób najlepszy i najbardziej twórczy jego naturalnych zdolności i sił; każdy powinien mieć drogę otwartą do pracy, do tworzenia zgodnie ze swemi najgłębszemi zainteresowaniami. Nie może być w społeczeństwie idealnem, t. zn. prawdziwie demokratycznem żadnych barjer klasowych, rasowych, religijnych, narodowościowych i jakichkolwiek innych.

Jest to, jak jasno widać, doktryna neoliberalizmu demokratycznego, ale niema w niej bynajmniej miejsca ani dla „laissez—faire'yzmy" ani dla demagogji równości. Dewey stanowczo występuje przeciwko takiej demokracji. Nie o wolność bez społecznej kontroli, ani równość dóbr społecznych mu chodzi, lecz o wolność rozwoju wrodzonych zdolności sił dla wszystkich członków wszystkich grup społecznych. Dewey nawraca w swej ideologji demokratyczno-liberalnej do filozofji społecznej Platona. Na styczność z nim wyraźnie się też powołuje. Platon, jest bowiem — zdaniem Deweya — praojcem prawdziwie demokratycznie pojętej ideologji społeczno-politycznej. Wedle niego, kim kto ma być, jaką służbę społeczną ma spełniać, to zależy od jego zdolności. Idea selekcji społecznej, na zasadzie uzdolnień, leży u podstaw państwa platońskiego. Tylko, że Platon uważał bardzo ograniczoną ilość typów służby społecznej, bo tylko trzy. Tymczasem ilość ich jest nieograniczona. Z tą poprawką podpisuje się Dewey pod jego Rzecząpospolitą. Ale myliłby się, ktoby sądził, że idealny kierunek rozwoju życia społecznego, t. j. kierunek demokratyczny jest dla Dewey'a cenny li tylko dlatego, że zapewnia „wolność działania i wymiany doświadczeń" — w rozumieniu wyżej podanem — wszystkim jednostkom w społeczeństwie. Wolność nie jest dlań wartością absolutną, a raczej nie jest nią sama przez się. Wiemy już, że wolność jest identyczna z myśleniem refleksyjnem i że ewolucja myślenia jest centralnym problemem i niejako kotwicą metafizyczną dewey'owskiego systemu. Otóż jeśli wolność jest identyczna z myśleniem, a myślenie z samodzielnem rozwiązywa-

niem sytuacyj problemowych, możliwem ze swej strony dzięki wymianie doświadczeń w życiu grupy społecznej, w takim razie, im bardziej demokratycznem będzie społeczeństwo, im bogatszą wymiana doświadczeń czyli myśli między jego członkami, tem i intensywniejszy i jakościowo wyższy będzie rozwój myśli: „Mind in Evolution" oto metafizyczna i ostateczna wartość dla Dewey'a i w niej się też nieznacznie przebija h e g l i z m, od którego Dewey w swych studjach wyszedł. W kosmicznym rozwoju myśli życie człowieka odegra decydującą rolę; życie to jest tem pełniejsze w treść i wartość wewnętrzną, im bardziej umożliwia narodziny Myśli, tworzącej „den Sinn des Weltgewebes".

Wychowanie ku demokracji przez autonomiczny rozwój problemu w dziecku spełnia więc nietylko rolę narzędzia w drodze do urzeczywistnienia pewnego pożądanego kierunku życia społecznego, ale zarazem i rolę kosmiczną. Jeśli rozwój myśli jest postulatem i absolutną wartością, kardynalnym warunkiem tegoż rozwoju musi być p ł y n n o ś ć życia społecznego, jego t r w a ł a p l a s t y c z n o ś ć. Konsekwentnie też w społeczeństwie plastycznem musi być ograniczona wszelka rutyna, oznaczająca bezmyślność, zesztywnienie, skostnienie; tem samem jednakże musi każda jednostka być przygotowaną na niespodzianki, na najrozmaitsze możliwości, na sytuacje zmienione. Dziś spełnia funkcję społeczną taką, jutro może być powołaną do innej, zgoła odmiennej od tamtej. Rzecz oczywista, że w takiem społeczeństwie musi być i istnieć typ wychowania, który daje jednostce osobisty interes w społecznej i zorganizowanej wymianie doświadczeń oraz takie nawyknienia, które zapewniają istnienie ewolucji społecznej, nie wprowadzając przytem chaosu, nieporządku. Każda jednostka musi być zaprawiona do samodzielnego przemyślenia każdej nowej sytuacji, do rozwiązania najrozmaitszych możliwości problemowych, z jakiemi spotka się w doświadczeniu społecznem. Myśli powyższe prowadzą nas bezpośrednio do bram najtrudniejszego zagadnienia pedagogicznego. Z d o l n o ś ć d o s a m o d z i e l n e g o r o z w i ą z y w a n i a p r o b l e m ó w — co to znaczy w procesie wychowawczym?

Wiemy już, że samodzielność wrodzonych skłonności dziecka musi się dać jakoś pogodzić z potrzebami i wymaganiami życia społecznego. Cała trudność leży w pytaniu: j a k pogodzić ze sobą te dwie rzeczy w wychowaniu, ponieważ zaś jednym z najtrudniejszych momentów w wychowaniu jest nauczanie, a więc jak je pogodzić w nauczaniu? Chociaż trudność ta istnieje niewątpliwie, to jednak w faktycznych roważaniach pedagogicznych wydaje się znacznie poważniejsza, z powodu zgoła nieodpowiedniego jej formułowania. Dziecko mianowicie ma się uczyć z zainteresowaniem, a więc dążność i pragnienie wiedzy ma iść z jego wnętrza, a jednak wiedza ta ma przyjść równocześnie do dziecka zzewnątrz, z poza niego. Oto—przykład fałszywego postawienia problemu, niesłusznego, fatalnego w skutkach dualizmu. Dlaczego? Zanim odpowiemy na to pytanie, uprzytomnijmy sobie wyraźnie, w czem są sprzeczni, a w czem się zgadzają rzecznicy socjalno-przymusowego i naturalno-wolnościowego zapatrywania na tę sprawę. Pierwsi domagają się od dziecka wysiłku w imię potrzeb społecznych, drudzy wolności i samodzielności w imię praw rozwoju naturalnego. Wysłuchajmy, co mówią „społecznicy": „Życie pełne jest rzeczy nie interesujących, któremi trzeba się jednak pomimo to zajmować. O ile ktoś nie nauczy się zawczasu oddawać się pracy bez specjalnego zainteresowania, o ile nie wdroży się do zwracania uwagi na pewne fakty jedynie dlatego, że tak trzeba, nie oglądając się na zadowolenie, któreby można ewentualnie stąd osiągnąć, to, gdy się zetknie z poważną stroną życia, nie starczy mu charakteru i zostanie złamany lub porzuci walkę". Życie „wymaga przeto ciągłego ćwiczenia w nas zdolności wysiłku i wyrabiania przyzwyczajeń, pozwalających zadośćuczynić jego poważnym wezwaniom". „A niezależnie od kwestji przyszłości, odwoływać się za młodu ciągle do zainteresowania, jest to podniecać dziecko, bawić je czemś nowem. Jest to niweczyć przyszłość jego działalności", ocukrzać ku jego oczywistej szkodzie obraz życia i odwracać je od takiego życia, jakiem ono jest". [Szkoła i dziecko, 41 — 42].

(Dokończenie nastąpi).

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Bogdan Nawroczyński: Zasady nauczania. Biblj. pedeg.-dydaktyczna pod red. Prof. Dr. Z. Mysłakowskiego, Nr. 4. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1930, str. 424.

Wszystkim, którzy pracują na polu pedagogiki, oddał Profesor Nawroczyński nieocenioną przysługę dziełem swojem ostatniem p. t. Zasady Nauczania.

Spełnił w niem to, co zamierzył i w przedmowie wyraził słowami: „Starałem się osiągnąć jaknajwiększą jasność i ścisłość myśli pedagogicznej".

Po przeczytaniu „Wstępu" zarysowują się w umyśle czytelnika należycie uwypuklone, uporządkowane i odpowiedniemi terminami opatrzone pojęcia, stanowiące treść zagadnień pedagogicznych i dydaktycznych.

W części I-szej następują rozważania dotyczące zasad dydaktyki Sprawą hierarchji czynności dydaktycznych zajmuje się Autor szczegółowo, definjując je jako: 1^0 informujące i wdrażające, na stopniu najniższym, 2^0 ćwiczące na stopniu średnim, 3^0 wreszcie na najwyższem stopniu — kształcące, t. zn. takie, które uszlachetnia człowieka dobrami kultury i wychowuje charaktery.

Przy sposobności przeprowadzania wnikliwej analizy czynności umysłu w chwilach zdobywania umiejętności i wiadomości, polemizuje autor z poglądem na tę sprawę — Barth'a i słusznie wskazuje na konieczny warunek do skutecznej pracy umysłu, t. j. na aktywność jego.

Czyniąc analogję między nastawieniem umysłu człowieka wykonywującego jakąś pracę ręczną, a zdobywającego wiedzę, dochodzi Autor do wniosku, że typ pracy, panujący w przedmiotach artystycznych i ćwiczeniach cielesnych powinien przenikać nauczanie wszystkich innych przedmiotów.

W rozdziale poświęconym sprawie formalnego kształcenia i klasycznemu sporowi między zwolennikami materjalnego i formalnego nauczania daje Prof. Nawroczyński różne oświetlenuia tej kwestji zapomocą rozważań nad strukturą ludzkiego umysłu, poczem przechodzi do omówienia inteligencji i najnowszych metod jej badania.

Rozważania autora nad nauczaniem kształcącem i wychowującem wyprowadzają nas na wyżyny ideału wykształcenia, nie doznajemy przytem zawrotu głowy, bo prowadzi nas autor prostemi i pewnemi drogami jasnego, logicznego rozumowania, tak, że poimy się rozległością horyzontu, a zarazem dziwimy, że to takie wzniosłe i wielkie, a jednak naturalne i osiągalne, więc rozszerzają nam się serca radością, bo wyczuwamy w tem ciepło i światło bijące z głębokiego umiłowania prawdziwej kultury.

Część druga: Uczenie się i nauczanie wprowadza nas w szczegółowy przebieg czynności umysłu dziecka przy „dorabianiu się struktury duchowej".

Opierając się na studjach Koffka'ego, Stern'a, Kerschensteiner'a i innych przedstawia nam autor zasady uczenia się, zależnego od stadjów rozwoju biologicznego (rośnięcie i dojrzewanie) oraz drogą wysiłków wytwarzających „nowe układy". Pobudką do tych wysiłków jest zainteresowanie. Dynamice zainteresowań i w łączności z niemi będącej zasadzie „szkoły pracy" poświęca autor następne rozdziały. Są to przemyślane, niezwykle jasno sprecyzowane poglądy, któremi powinni przejąć się nauczyciele, dążący nowemi torami, aby nie pogubili na tej drodze skierowanej ku zaspokojeniu zainteresowań młodzieży, najcenniejszych zdobyczy dawnej pedagogiki: umiejętności opanowywania się i czynienia wysiłków dla wypełnienia swego obowiązku. Wielka to zasługa Autora, że tę, tak ważną w pedagogice kwestję „zainteresowań dzieci", tak gruntownie wyświetlił.

Dział A. części drugiej kończy się świetną charakterystyką umysłowości dziecka i wyprowadzeniem wniosków praktycznych dla dydaktyki, dających się streścić w tej formułce: jak najwięcej przeżyć spostrzeżeniowych, jak najmniej werbalizmu. Znajdziemy tu ocenę wszystkich metod poglądowych w ich rozwoju historycznym.

Dział B. obejmuje to wszystko, co odnosi się do roli nauczyciela, więc czynności przygotowawcze, formy i tok nauczania. Stwierdziwszy zmianę poglądów w nowej pedagogice na rolę nauczyciela (ciekawa krytyka krańcowości pod tym względem zapatrywań M. Montestori) zajmuje się prof. Nawroczyński osobowością jego, jako pierwszorzędnego czynnika kształcącego młodzież.

Godne zaznaczenia jest wysunięcie momentu moralnego przysposobienia się nauczyciela do zajęć swoich.

Potem kolejno omawia Autor i krytykuje formy nauczania historyczne i współczesne; w tych ostatnich przejawia się dążność do przełamania „despotyzmu nauczania masowego", który szczególnie silnie zaznaczył się w Stan. Zjedn. A. P. jako t. zw. system Pueblo (kierowanie pracą ucznia) i system Batawski (połowa czasu na prowadzenie lekcji, połowa na kierowanie pracą ucznia), w Niemczech rozpowszechniony system Mannheimski (uwzględniający stopnie i rodzaje uzdolnienia uczniów przez klasy dla uzdolnionych, średnich i małozdolnych), w Austrji wprowadzono ustawą z 1927 r. klasy dla uzdolnionych o programie rozszerzonym, pro-

wadzące ze szkoły elem. do szkoły średniej. Przegląd tych nowych systemów kończy się charakterystyką systemu Daltońskiego, poczem Autor wypowiada swoje osobiste zapatrywanie na tę kwestję, nacechowane umiarem i harmonją między skrajnościami kierunków indywidualizujących i masowych.

Rozważania „toku nauczania" (następstwo po sobie stopni nauczania w obrębie jednostki metodycznej) wprowadza nas w klasyczne teorje stopni formailnych w ich historycznym rozwoju na przykładzie lekcji opracowanej według stopni formalnych Zillera; gdy u Herbarta i Zillera fundamentem stopniowania jest proces psychiczny: od wyobrażeń poprzez pojęcia — do umiejętności, to John Dewey oparł się w swej teorji na analizie procesu myślenia.

Nowatorzy pedagogiczni odrzucają krępowanie się stopniami formalnemi, zdaniem prof. Nawroczyńskiego, który i tu szuka „złotego środka" — na właściwym gruncie postawił tę kwestję J. Dewey, widzący w stop. for. tylko „idealny plan zajęć nauczyciela" — bez rygoru stosowania go, gdy uczniowie chcą zdobywać wiedzę samodzielnie. Wytknąwszy też wady teorji Dewey'a — podaje Autor własną koncepcję toku nauczania (przy heurezie) w której wyróżnia:

1. Zetknięcie ucznia z trudnością teoretyczną lub praktyczną,
2. Sformułowanie podstawowego pytania,
3. Poszukiwanie, w razie potrzeby, rozbite pytaniami pomocniczemi na drobniejsze etapy,
4. Sformułowanie i utrwalenie zdobytej odpowiedzi,
5. Połączone z wyrażaniem (ekspresja) zastosowanie jej w szeregu ćwiczeń.

Zdaje mi się, że nowatorzy pedagogiczni odrzuciliby tę formułę jako zbyt krępującą.

Dział D. — Plan nauczania.

Pod tą nazwą rozumie autor „układ dóbr kulturalnych, mających służyć celom kształcenia".

Bardzo ważny moment oświetla Autor w kwestji opracowywania planów, a mianowicie, że współcześnie toruje sobie drogę przekonanie, iż nauczyciel sam ma być współtwórcą planu nauczania.

Owocem dojrzałej myśli uczonego, który objął całokształt zadań człowieka w współczesnej Polsce, są wskazania jakie to dobra kulturalne mają być wybrane jako podłoże planów nauczania, tak, aby młodzież wrosła i w tradycję narodową i w rdzeń kultury wszystkim narodom wspólnej.

Przeprowadzenie tego założenia i rozwiązanie skomplikowanego zadania wysnucia wniosku jakim ma być plan nauczania, na którym młodzież dorobiłaby się harmonijnej struktury duchowej, jest koroną wieńczącą to zwarte dzieło, za które należy się wielka wdzięczność Autorowi Słowa, uznanie zaś redakcji Bibljoteki pedagogiczno - dydaktycznej za staranne opracowanie wydania, dokonanego przez zaszczytnie znaną firmę Książnica-Atlas.

Z. Korczyńska.

Dr. Hildegard Hetzer: Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutspflege. Leipzig 1929. Str. XII i 314.

Problemat „opieki nad dzieckiem" zajmuje przednie miejsce w teoretycznych rozważaniach i dociekaniach psychologów, socjologów i pedagogów ostatnich dziesięcioleci. Poważnym ośrodkiem prac w tej dziedzinie jest m. in. miasto Wiedeń, gdzie pod kierunkiem pp. Dr. Gertrud Bien, prof. Dr. Charlotte Bühler i Hildegard Hetzer zapoczątkowano wydawnictwo zbiorowego dzieła p. t. „Psychologie der Fürsorge" (Psychologja opieki). Pierwszy tom tego dzieła, t. j. omawiana poniżej książka Dr. Hildegard Hetzer, zawiera „systematyczne badania nad psychologicznie niedostatecznemi warunkami życiowemi dziecięcego środowiska oraz nad problemem wystarczającego psychicznego wpływania na dziecko wogóle" (str. V). Autorka, będąc psychologiem i kierowniczką opieki nad dzieckiem w Wiedniu, zebrała podczas długoletniej swej praktyki mnóstwo konkretnego materjału obserwacyjnego, na podstawie którego wysnuwa doniosłe dla sprawy wychowania wnioski. W szczególności wykazuje, jak w danym wypadku ubóstwo działa na psychikę dziecka i młodocianego, i jak dziecko lub młodociany swoje ubóstwo oraz roztoczoną nad nimi opiekę przeżywają. W rezultacie swych badań ustala autorka pod tym względem szereg praw dla różnych stopni rozwojowych. Książka p. Dr. Hetzner ma szczególne znaczenie praktyczno-pedagogiczne.

W rozdziałach wstępnych uzasadnia autorka psychologiczny charakter badań nad ubóstwem oraz wskazuje na korelację, jaka zachodzi między socjalnem środowiskiem, a sposobem zaspokojenia potrzeb życiowych z jednej strony, i między rozwojem ciała, a socjalnem położeniem z drugiej strony. Autorka jest zdania, iż naukowe badanie ubóstwa konieczne jest nie tyle poto, aby usuwać istniejące już niedomagania, ile raczej poto, aby im umiejętnie zapobiegać. Odnośne badania muszą mieć na uwadze całego człowieka, a więc takie kompleksy jak zaspokojenie potrzeby wychowania, duchowa pielęgnacja, wywczasy i t. d. Każdy indywidualny wypadek ubóstwa jest psychologicznym problemem dla siebie. W każdym razie chodzi o rozważenie dwóch głównych momentów: 1) jak w danym wypadku ubóstwo działa na stan psychiczny jednostki, 2) jak ze względu na dany stan psychiczny należy zmodyfikować zabiegi pomocnicze. „Ubóstwem" nazywa autorka „zupełną lub częściową gospodarczą niemożność wystarczającego zaspokojenia poszczególnych potrzeb życiowych, przedstawiających minimum tego, co jest do życia niezbędne" (str. 5). Dzieci, pochodzące ze sfer socjalnie lepiej sytuowanych, określa jako „pielęgnowane" (P), zaś dzieci ze sfer upośledzonych pod względem gospodarczym — jako „niepielęgnowane" (N). Ubogie dzieci w wieku od lat 3 znajdują się co do zaspakajania potrzeb w przeszło 5-krotnie gorszem położeniu niż dzieci inne. Wśród N w wieku od 6 do 13 lat prawie połowa nie ma normalnej wagi ciała.

Główna treść książki podzielona jest na 2 części. W pierwszej wykazuje autorka wpływ ubóstwa na zachowanie się i rozwój dzieci od pierwszego roku życia do okresu dojrzewania włącznie, przyczem przeciwstawia grupy N grupom P. Na podstawie samorzutnych refleksyj ze strony N przedstawia następnie, jak dziecko i młodociany swoją sytuację subjektywnie przeżywają. Jest to pierwsze tego rodzaju naukowe opracowanie problematu ubóstwa.

Różnice więc P i N dają się zauważyć już w piątym miesiącu życia dzieci. Od tego momentu należy też roztoczyć opiekę nad N. Takie dziecko przy ukończeniu pierwszego roku, opóźnione jest w rozwoju o pełny miesiąc w porównaniu do P. Jest to dużo, jeśli się zważy, że u dziecka małego każdy dzień przynosi jakiś postęp w rozwoju duchowym. Matki i pielęgniarki powinny wiedzieć, że pielęgnacja duchowa jest dla dziecka nieodzowną koniecznością właśnie już w okresie niemowlęctwa. Różnice rozwojowe między P. i N. uwydatniają się szczególnie w mowie, w zdolności wyrażenia swych myśli i uczuć na piśmie, dalej w stosunku do życia rodzinnego, koleżeńskiego i organizacyjnego, również w ustosunkowaniu się do posłuszeństwa i kłamstwa, wreszcie przy wyborze przyszłego zawodu. Według Sterna i Descoeudres opóźnienie w rozwoju mowy u N w wieku od lat 3 do 7 wynosi przeciętnie 8 miesięcy. Hetzer stwierdza, że N wogóle zaczyna mówić 6 miesięcy później, a z ukończonym drugim rokiem rozporządza tylko jedną ósmą słownika, jaki opanuje już P. Okres pytań następuje u N 3 miesięce później, przejście do stosowania zdań dwuczłonowych 6 miesięcy. W wieku szkolnym różnice w postępach językowych nieco zacierają się, zupełnie nie znikają nigdy. Rzecz jasna, że taki stan odbija się ujemnie na postępach dziecka w innych dziedzinach, przedewszystkiem zaś przy wypracowaniach piśmiennych. Wypracowania N 13 i 14-letnich stoją na poziomie P 8 i 9-letnich. Więzy rodzinne u N są mniej spoiste; takie dzieci wyłamują się z pod nadzoru i wpływu rodziców i stają się wcześniej samodzielnemi. Nędzne stosunki mieszkaniowe robią N dziećmi ulicy. Głównym czynnikiem uspołecznienia jest u nich grupa towarzyszy zabawy. Proces duchowego dojrzewania N przechodzą znacznie później; nadto proces ten nie idzie u nich w parze z dojrzewaniem fizycznem. N młodocianych wogóle trudno uchronić od wpływów szkodliwych; najskuteczniejszym środkiem zapobiegawczym jest dla nich oparcie o dobrą organizację. Swoiste jest także ustosunkowanie się N do niektórych kwestyj etycznych, np. posłuszeństwa i kłamstwa; utylitarystyczne nastawienie jest u nich decydujące. Żadnemu z tych dzieci lub młodocianych nie przychodzi na myśl, że posłuszeństwo jest zasadniczą koniecznością w życiu społecznem, a kłamstwo — mówią — przyda się w każdej sytuacji. Wybierając zawód, połowa N da się kierować zewnętrznemi czynnikami, jak życzeniem lub rozkazem rodziców, konjunkturą gospodarczą i możnością zarobkowania. Conajmniej ciekawy jest objaw, że połowa P nie życzy sobie takich zawodów, jakie sobie obierają N. U tych ostatnich przeważają względy praktyczne i utylitarystyczne. Okres zniechęcenia do pracy zawodowej N przechodzą wcześniej (od roku 16-go) niż tamci.

Specjalny rozdział poświęca autorka zabawie i zatrudnieniu dzieci jednej i drugiej kategorji, omawiając zabawy tradycyjne, konstrukcyjne i fikcyjne, czynności intelektualne i twórcze i nastawienie receptywne. N bawią się przeważnie w popularne grupowe gry tradycyjne. W zabawach konstrukcyjnych (budowanie, rysowanie i t. p.) objawiają mniej zamiłowania i zręczności. Przy badaniu zapomocą testów N nie dorównują P. Z tego nie wolno jednak wnioskować, jakoby ci pierwsi byli mniej uzdolnionymi; w grę wchodzi u nich zaniedbanie, mające swą przyczynę w nieodpowiedniem środowisku. Wymownym wyrazem zaniedbania intelektualnego N w szkole jest znacznie wyższy odsetek t. zw. repetentów (3 lub 4-krotnie wyższy niż u P). W codziennych czynnościach (ubieranie się i rozbieranie, zapinanie, wiązanie i t. p.) atoli już małe dzieci ubogie mają większą wprawę niż inne. Świat myślowy N czepi się treści konkretnych; ścisłego myślenia i formalnego wnioskowania N nie lubią. Opóźnienie rozwojowe pod tym względem wynosi u N 11-letnich 2 lub nawet 3 lata. U takich uczniów — radzi autorka — należy rozwijać mowę i myślenie przedewszystkiem przez pobudzanie ich do stawiania pytań, udzielanie im odpowiedzi i pozwolenie na spokój do namyślenia się. Do t. zw. zabaw fikcyjnych) uważanie martwych przedmiotów za żywe i odwrotnie i t. p. (lgną N bardziej i dłużej niż P. Czynności twórcze, t. j. wykonywane z wewnętrznej potrzeby dla rzeczy samej) są N zupełnie obce. N należą do typu receptywnego o nastawieniu przeważnie wizualnem. Opóźnieni w rozwoju mowy, lubią nadewszystko oglądać obrazki, a najbardziej pociąga ich kino. Receptywnem nastawieniem tłumaczy się też ich późne zamiłowanie do lektury bajek i baśni; normalnie dziecko z rokiem 9-tym lub 10-ym odwraca się od takiej lektury, N młodociany czyta bajki do roku 16-go.

Badania różnic, dotyczących woli i samoopanowania ujawniły u N z jednej strony większą uległość i wytrwałość w wypadkach wykonania prac podrzędnych i monotonnych, z drugiej strony stwierdziły daleko mniejszy stopień zdolności opanowania instynktów w innych kierunkach. Wypadki lenistwa, krnąbrności, uporu, nawet agresywności wobec rodziców i wychowawców zdarzają się najczęściej u N. Wewnętrzne nieopanowanie siebie objawia się u takich osobników w postawie, wyrazie twarzy i sposobie mówienia. Wczesne stosunki seksualne — zdaniem autorki — idą u nich bardziej na karb owej niezdolności opanowania siebie; środowisko odgrywa rolę mniejszą.

Streszczając wszystkie rozważone fakty, stwierdza H. Hetzer zasadnicze różnice między P i N. I tak: a) zachodzą różnice co do czasu pojawienia się jakiejś funkcji psychicznej, b) różny jest ilościowy zasięg tego, co dziecko w pewnej dziedzinie zdolne jest wykonać lub opanować, c) różna jest intensywność jednego i tego samego przejawu, d) zachodzą różnice formalne, względnie jakościowe, wreszcie e) charakterystyczne są t. zw. przejawy redukcji, mianowicie niektóre fazy rozwojowe doznają przez zewnętrzne czynniki pogwałcenia i skrócenia. Tak np. faza intensywniejszego rozwoju intelekuatnego w okresie dojrzewania, nie zostaje wyzyskaną wskutek wczesnego przejścia do stosunków płciowych. „Tragizm N pole-

ga na tem, że właściwie rozwijają się wolniej, a do rozwoju mają daleko mniej czasu niż P" (str. 133)). Fakt ten tłumaczy późniejszą dążność do wyrównania odczuwanych braków; inaczej bowiem niewykształceni dorośli nie garnęliby się tak licznie do uniwersytetów ludowych.

Następnie roztrząsa autorka zagadnienie subjektywnego przeżywania ubóstwa przez dzieci i młodocianych. W tym celu zestawia najpierw charakterystyczne wynurzenia tychże w kwestjach mieszkania, odzieży, odżywiania, pielęgnacji fizycznej, wychowania i pielęgnacji duchowej, odpoczynku, kontaktu socjalnego, bezpieczeństwa, pomocy lekarskiej, zdolności gospodarczej i ochrony prawnej. Analizując proces przeżywania ubóstwa, omawia: a) fizyczne i psychiczne niedomagania jako następstwo niewystarczającego zaspokojenia potrzeb, b) pojawienie się wewnętrznego odczuwania braków, c) zrozumienie danej sytuacji, d) pragnienie uwolnienia się od braków, e) wyobrażanie sobie możliwej pomocy, f) zupełne i częściowe przeżycia ubóstwa. N w wieku lat 6 do 12 w 80% wypadków odczuwają tylko fizyczne następstwa ubóstwa. Dopiero od roku 13-go wzmaga się reakcja wewnętrzna, przyczem dziewczęta okazują się bardziej wrażliwemi niż chłopcy. Jednakowoż odczuwanie fizyczne przeważa na wszystkich stopniach wieku zarówno u dziewcząt jak chłopców. Rok 9-ty jest tym wiekiem, w którym N wogóle zaczynają sobie uświadamiać swoją osobliwą sytuację. Większość N pragnie naturalnie polepszenia swej przykro odczuwanej sytuacji; atoli dość liczny jest odsetek obojętnych lub wyraźnie z pomocy rezygnujących. Zrozumienie skutecznej pomocy dojrzewa z wiekiem, ale jeszcze u 14—16-letnich 42% nie dochodzi do jasnego poglądu na rzecz właściwą. Przeżywanie ubóstwa przejawia się zatem w 3 formach i stopniach zarazem: jako pasywne wrażenie, intelektualne zrozumienie i aktywne dążenie do innego stanu rzeczy.

W końcowych rozdziałach części I rozpatruje autorka problemat ubóstwa z punktu widzenia użyteczności jednostki dla społeczeństwa. Dwa momenty zasługują tu na rozwagę: 1) Jednostki N nie posiadają tej tężyzny fizycznej i duchowej ,jakiej wymaga się od dojrzałego członka społeczeństwa; zatem — o ile N nie są ciężarem społeczeństwa — to w życiu są oni conajmniej mało produktywni. 2) Z drugiej strony badania nad przeżywaniem ubóstwa wykazują, że 80% N objawia dążność do pozytywnego ustosunkowania się do życia. Z obu zaobserwowanych faktów wynikają wskazania, w jakim kierunku właściwie społeczeństwo powinno nieść pomoc biednym.

Zadaniem II części książki jest rozwinięcie praktycznej strony problemu ubóstwa. Jest w niej mowa o przystosowaniu zabiegów do psychicznej struktury jednostki oraz o ustosunkowaniu się jednostki do akcji pomocniczej. Pierwszym czynnikiem, odnoszącym się do mających być podjętych zabiegów, jest zasadnicza identyczność potrzeb u określonych grup N. Każdy człowiek bowiem musi się odżywiać, przyodziewać, każdy potrzebuje pielęgnacji, powietrza do oddychania, duchowych podniet, kontaktu z drugimi i t. d. Pomoc jednocześnie musi być dostosowana do faz rozwoju jednostki, ponieważ każdorazowy stan rozwoju wpływa na rodzaj

potrzeb, na sposób zaspakajania tychże. Wreszcie nie jest obojętną postawa jednostki zarówno wobec niedomagań jak i pomocy.

Szczególnie wartościowym pod względem praktycznym wydaje się rozdział, w którym autorka rozpisuje się o przystosowaniu pomocy do socjalnych potrzeb dzieci i młodocianych. Analizując tę stronę problematu, omawia następujące szczegółowe zagadnienia: a) pomoc i kontakt socjalny, b) socjalne potrzeby dziecka w pierwszym roku życia, c) uprzywilejowanie przez dziecko osób zaufanych, d) łączenie się z rówieśnikami, e) postawa dziecka podczas fazy uporu, f) udział w życiu grupy, g) dążenie do uwolnienia się od narzuconego autorytetu, h) antyspołeczna postawa podczas t. zw. fazy negatywnej, i) uznanie autorytetu z własnego wyboru, k) przyjaźń, charakterystyczna dla pewnej fazy dojrzewania.

Z mnóstwa praktycznych uwag i wskazań przytaczam garść najważniejszych. „Skuteczność lub bezskuteczność zabiegów pomocniczych zawisła w wielu wypadkach od socjalnego kontaktu, jaki powstaje między udzielającym pomocy z jednej, a odbierającym ją, z drugiej strony" (str. 190). Zabierając się do pracy na polu opieki nad dzieckiem, trzeba najpierw posiadać dokładną znajomość jego socjalnych potrzeb (str. 193). „Unikać u dzieci małych zmiany miejsca opieki i zmiany osób w niej zatrudnionych, choćby zmiany te trwać miały tylko krótki czas" (str. 199). Na pytania, w którym wieku potrzebuje dziecko towarzysza rówieśnika, ilu potrzebuje i t. p., otrzymujemy od autorki następujące odpowiedzi: W pierwszych dwóch latach życia najlepszym towarzyszem dziecka jest matka. Ale już 2-letnie dziecko jest zdolne nawiązać dłuższy kontakt z rówieśnemi. Chwilowa niezgoda między małymi towarzyszami zabawy nie szkodzi, ponieważ dziecko tym sposobem uczy się ustosunkować socjalnie do istot drugich. Dla małych dzieci najodpowiedniejsza jest grupa 2 do 4. „Dobór towarzyszy powinien być jednak taki, iżby stąd mogły wyniknąć różnorodne stosunki socjalne" (str. 22). Trzymanie dziecka zdala od towarzyszy zabawy pociąga za sobą trudności pod względem jego późniejszego uspołecznienia. Poleca się włączyć dziecko do grupy towarzyszy przed wejściem w fazę stawiania oporu, t. j. przed 3-im lub 4-tym rokiem życia. Dzieci w wieku lat 5 do 11 czują się najlepiej w większej grupie; te dzieci stanowią też największy odsetek uczestników w popularnych zabawach tradycyjnych. Pieszczenie dzieci w tym wieku wcale już nie jest na miejscu. Nauczyciel, lekarz, opiekun lub inne osoby, którym przypadło zadanie prowadzenia dzieci 6—10-letnich, o ile chcą uniknąć trudności, muszą znać dobrze ideał przywódcy tych dzieci i na tej podstawie zabierać się do kierowania niemi (str. 208). Rodzice i wychowawcy powinni wiedzieć, iż więzy, łączące dziecko z rodziną, rozluźniają się w wieku szkolnym, oraz że dziecko traci wiarę w nienaruszalność narzuconego z zewnątrz autorytetu. Wychowawca niechaj tedy zadaje sobie pytanie: Jak mogę najlepiej zrezygnować z mojego autorytetu, i co mogę uczynić, by dorastający znalazł te osoby, których właśnie teraz najbardziej potrzebuje (str. 212). Obejście się z młodocianymi w czasie t. zw. fazy negatywnej (u dziewcząt w wieku lat 12—13, u chłopców w wieku lat 15—16) wymaga wielkiej umiejętności i specjalnej dozy cierpli-

wości. Skrytość młodocianego należy uszanować i umożliwić mu przebywanie w samotności. Osobowość opiekuna w wielu wypadkach decyduje o przyszłości życia młodocianego.

Z pośród innych jeszcze stron roztrząsanego problemu wypada nadmienić postawę dziecka i młodocianego wobec zabiegów pomocniczych i osoby opiekuna. Opieka musi się liczyć z tem, czy i jak jednostka odczuwa swe ubóstwo, oraz jak w danym razie przeżywa je. Czy zaś jednostka pomoc przyjmie, czy odrzuci, zależy to od zjawienia się subjektywnej potrzeby ,od zrozumienia konieczności i celowości udzielonej pomocy. Małe dziecko zajmuje wobec opieki naogół postawę naiwnego domagania się jej, starsze dziecko albo wstydzi się opieki, albo wzbrania się przyjąć ją, czy też domaga się jej na podstawie świadomości, iż ma prawo do niej. Autorka wskazuje dwie drogi, jakiemi można pójść, aby oszczędzić ubogiemu odczuwanie zależności od opieki: pierwsza, postawić należy prawo do pomocy w miejsce udzielania jej z łaski, druga, trzeba młodzież do pozytywnej postawy wychowywać.

Książka H. Hetzer zawiera w dodatku ciekawy przykład dziennika obserwacyjnego, prowadzonego w jednym indywidualnym wypadku ubóstwa, oraz obszerny wykaz literatury przedmiotu, opracowanego przez autorkę. W sprawozdaniu podać mogłem oczywiście tylko najważniejsze wyjątki i dane z bogatej treści książki. Autorka zestawiła przy pomocy licznych tabel statystycznych dużo materjału ścisłego, wiele mówiącego i rzucającego promienie światła na przeróżne strony problemu ubóstwa. Zainteresowanych odsyłam do lektury tego wartościowego dzieła.

Fr. Śniehota.

b) Czasopisma.

„Chowanna" — kwartalnik pedagogiczny. Zeszyt III — 1929 r. str. 117 — 218.

S. Szuman: Badania nad rozwojem i znaczeniem gestu wskazywania i ruchu rzucania za siebie oraz wykrzykników wskazujących i wyrazów stwierdzających nieobecność u dziecka.

Interesujące badania autor opiera na materjale, który został zdobyty drogą obserwacyj dwojga własnych dzieci i utrwalony bądź w formie notatek w dzienniczkach, bądź też zdjęć filmowych. Tę metodę autor stosuje z powodzeniem od szeregu lat.

Gest wskazywania pojawia się zwykle między 12 — 15 miesiącem życia i jest częstem i typowem zjawiskiem w trzeciem półroczu życia. Wskazywanie przedmiotu jest początkowo z reguły aktem odruchowym, spowodowanym impulsem wskazania (raczej sobie!), bez intencji pokazania przedmiotu komuś drugiemu. Socjalna intencja przy wskazywaniu pojawia się nieco później i rozwój mowy stopniowo ten ostatni rodzaj gestu wskazywania wypiera i sprowadza do minimum.

Ruch rzucania za siebie różnych przedmiotów zabawowych (w 3-ciem półroczu) oznacza zapewne przeciwieństwo od gestu wskazywania, t. j. ma na celu usunięcie danych przedmiotów z pola widzenia dziecka; u starszych dzieci i dorosłych następuje to przez odwrócenie wzroku.

K. Sobolski: Z zagadnień różnicowania intelektualnego i rasowego polskiej młodzieży szkolnej.

Można wyróżnić m. in. dwie zasadnicze grupy uzdolnień intelektualnych: przyrodniczo-matematyczną i humanistyczną; uczniowie pierwszej grupy są naogół zdolniejsi. Zaznacza się również „bardzo ścisła łączność między uzdolnieniem a przynależnością rasową badanych osobników", autor badał uczniów kl. VII gimnazjum humanistycznego w Częstochowie. „Najjaskrawiej zaznacza się humanistyczny charakter typu subnordycznego.

J. Kuchta: Zabawy krakowskich dzieci włóczęgów.

W zimie 1928/29 autor badał zabawy bezdomnych dzieci włóczęgów krakowskich, nie uczęszczających do żadnych szkół. W rezultacie dochodzi do wniosku, że zabawy te umożliwiają dzieciom - włóczęgom nieomal pełny, harmonijny rozwój w sposób prosty i naturalny. Przyczyniają się do ich rozwoju fizycznego (sprawność!), społecznego (przestrzeganie reguł obowiązujących podczas uprawiania zabaw i gier!), a nawet przygotowują do ich „przyszłego zawodu: złodzieja, zawodowego włóczęgi lub żebraka" przez ćwiczenia w opanowywaniu siebie zwłaszcza własnej mimiki, (co jest potrzebne do wprowadzenia w błąd „litościwych ludzi", jako też przedstawicieli organów śledczych i t. p.).

Zeszyt IV — 1929 — str. 219 — 336.

A. Golewska: Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza.

Teatr szkolny właściwie pojęty winien być jednym ze środków wychowawczych. Atoli wartość pedagogiczną ma w nim wyłącznie gra, sam proces gry, ujęty w metodę wychowawczą. Widownia i scena gra tu rolę podrzędną. „Przedstawienie" szkolne, jako cel sam w sobie nie może być przygłuszone celami ubocznemi (popisy uczniów, nauczycieli, działalność „kulturalno-oświatowa", dochód finansowy i t. p.), albowiem teatr szkolny staje się wtedy zwyczajnym teatrem amatorskim, „którego ideałem jest możliwie najlepsze naśladownictwo gry zawodowego aktora".

Taki teatr (jakkolwiek w naszych szkołach bardzo rozpowszechniony!) nie posiada żadnych wartości wychowawczych.

Czyż „aktor" w wieku dziecięcym będący, ma możność wykazania własnej osobowości w grze, „która polega na naśladownictwie i tresurze?". (Narzucanię obcych dziecku uczuć, ruchów, słów i fabuły). Podporządko-

wanie się cudzej psychice kosztem zdławienia własnej — poza i sztuczność — oto czysty zysk płynący z takiego teatru.

Teatr szkolny, który dziecku pozostawia maximum możliwości „wygrania się", w którym nie istnieje „hierarchja: autor, reżyser i aktor — to teatr samorodny". Nie autor, nie reżyser, ale aktor — oto zasada teatru samorodnego.

Grający są zarazem autorami; sami widowisko sceniczne komponują i dla siebie w tej kompozycji miejsce wyznaczają. Z chwilą, gdy zespół umówi się, co do następstwa scen i samej akcji, to porządek ten, dobrowolnie przyjęty, zachowuje się z konieczności.

Teatr samorodny nie zna suflera.. Reżyserem może być tylko pedagog, ale nigdy aktor zawodowy. Teatr samorodny może i powinien mieć zastosowanie na każdym stopniu nauki szkolnej.

Pozatem zeszyt IV przynosi:

G. Landau: Wpływ „filozofji życia" na współczesny ruch pedagogiczny.

J. Stanisławski: Nauczanie metodą projektów.

A. Kłodziński: Idea jedności zjawisk życia duchowego w nauczaniu historji.

J. Fietz.

„Wychowanie Fizyczne" — miesięcznik, poświęcony higjenie wychowawczej i ćwiczeniom, cielesnym w domu, szkole i stowarzyszeniach, organ sekcji W. F. i H. Szk. przy T. N. S. W., oraz jeden z organów Studjum Wych. Fiz. Uniw. Pozn., Naukowego Tow. Pedag., Pol. Zw. Sokolego, Zw. Harcerstwa Polskiego, Zjednocz. Młodzieży Pol.

Redaguje wizyt. W. Sikorski (Poznań, ul. Chełmońska 8) ze współudziałem Komitetu Redakcyjnego.

Rok 1930. Zeszyt 4, str. 143—147, (zesz. 5, str. 189—193) i zesz 6, str. 231 — 236. Zawiera m. in. Elin Falk, wizyt. W. F. w Stokholmie — „Ćwiczenia cielesne jako przedmiot nauczania w szkołach", tłum. K. Pietkiewicz. Autorka stwierdza postęp w wych. fizycznem na terenie szkolnictwa, ale zaznacza, że postęp ten nie idzie jeszcze w kierunku dość praktycznym. Największą wadą wielu szkół jest to, że ćwiczą one młodzież w ruchach zbyt sztucznych, a zaniedbują, lub zupełnie pomijają ruchy naturalne, które lepiej rozwijają moc, szybkość i wytrzymałość uczni. Wszystkie sztuczne ćwiczenia, zawiłe złożone ruchy nóg, wyprosty ramion, skłony napięte i inne podobne ćwiczenia nie mają dużego znaczenia dla zdrowia i kultury cielesnej uczni. Badania rozmaitych sposobów pracy w pewnych zawodach i ich zniekształcające oddziaływanie na pracowników wykazały, że tylko ruchy swobodne, t. zn. wykonywane z najmniejszym potrzebnym wysiłkiem przy możliwie najlepszej postawie, nie szkodzą robotnikom, czyniąc ich za-

zwyczaj w pracy bardzo wytrwałymi. Również i wyczyny gwiazd sportowych podważyły wartość sztucznych, kombinowanych ćwiczeń i przyczyniły się do ułatwienia reformy wychowania fizycznego w szkole w kierunku swobody i naturalności ruchu oraz zdobycia jego techniki.

Dalej p. Falk uważa, że trzeba rozszerzyć czas, przeznaczony na ćwiczenia cielesne dziatwy i młodzieży szkolnej. Radzi pójść za przykładem Anglji, gdzie każdej soboty uczniowie są wolni od zwykłych zajęć szkolnych i część dnia tego poświęcają ćwiczeniom ciała na wolnem powietrzu pod kierownictwem szkoły, a resztę dnia zadaniom domowym na przyszły tydzień. Gdyby u nas naukę szkolną ułożono w podobny sposób, mieliby uczniowie wówczas niedzielę rzeczywiście wolną dla rozrywek i wypoczynku.

Nie należy, zdaniem autorki, żadnego z uczni, uczestniczącego w zajęciach szkolnych, wykluczać z ćwiczeń cielesnych. Nawet ci uczniowie, którzy cierpią na przypadkowe zasłabnięcie, winni mieć zamienione ćwiczenia na wypoczynek w formie leżenia na świeżem powietrzu lub w pokoju wychowawcy fizycznego obok sali gimnastycznej, albo też w innem miejscu, na ten cel przeznaczonem. Słabszych i częściowo ułomnych można nauczyć stosownych ćwiczeń, które będą oni samodzielnie wykonywali. Nigdy natomiast nie należy uczni pozostawiać w klasie, zatrudnionych czytaniem, czy też pisaniem. Jest to brak zrozumienia przez nauczycieli środków wychowawczych.

Następnie p. Falk mocno podkreśla, że dla osiągnięcia z ćwiczeń cielesnych w szkołach pożądanego rezultatu, koniecznym niemal warunkiem jest, aby ćwiczenia cielesne były prowadzone przez dobrego, rozumiejącego swe zadania nauczyciela i aby istniała współpraca między rozmaitemi kategorjami nauczycieli, dotycząca duchowego i fizycznego wychowania młodzieży. „Troska o ciało i troska o duszę, to nie są dwa różne obowiązki człowieka, tylko dwie strony tegoż samego obowiązku". Wychowawca fizyczny musi być tak przygotowany do swego zawodu, by i sam potrafił wpoić w uczniach zrozumienie wewnętrznego związku między kulturą cielesną i duchową, by nauczył i przekonał ich, że samoobserwacja i opanowanie zewnętrznej i wewnętrznej istoty człowieka jest praktyczną koniecznością, ułatwiającą życie.

Ćwiczenia cielesne winny być tak uprawiane, by te wszystkie elementy, któremi ćwiczącego darzą — jak np. siła fizyczna, szybkość, wytrwałość i t. p. miały również pełną wartość w czynnościach duchowych, powinny dawać uczniom wiele sposobności do trenowania się w zachowaniu równowagi ducha, spostrzegawczości, uczynności, altruizmie, uprzejmości, szlachetności, sprawiedliwości i zamiłowaniu do porządku. Gry drużynowe mają własność rozwijania wielu wartości społecznych, w szczególności zrozumienia współpracy i szlachetnej walki. Ćwiczenia i gry, uważane przez uczni za niebezpieczne lecz intersujące, przyczyniają się do rozwoju odwagi, ambicji, chęci do walki.

Pozatem czasopismo „Wychowanie Fizyczne' rocznik 1930, zawiera bardzo cenne artykuły wstępne z dziedziny higjeny szkolnej, psychologji

i pedagogiki. Wyróżniają się np.: Zeszyt 7 — 9. H. Szczodrowski — Wychowanie płciowe młodzieży. — Zeszyt 10 i 11 — Dr. E. Piasecki — Wychowanie fizyczne narodowe. — Zeszyt 12. Dr. W. Piotrowska — Psychologja indywidualna a higjena szkolna.

Poza artykułami wstępnemi mieszczą bogaty dział: „Z organizacji i metodyki wychowawczej", zawierający szereg artykułów specjalnych z dziedziny metodyki ćwiczeń cielesnych i sportów, przykłady osnów lekcyjnych, gier, sposoby sporządzania przyborów gimnastycznych, kajaków, urządzania boisk, sal i t. p., oraz artykuły, omawiające wszechstronnie wartość i rolę ćwiczeń cielesnych i sportów w wychowaniu.

Pozatem czasopismo prowadzi działy: Oceny książek, Streszczenia, gdzie omawia najnowsze publikacje w zakresie wychowania — dalej: Z „towarzystw instytucji i zjazdów, Na mównicy, Kronika", zawierające aktualności w poczynaniach na polu wychowania fizycznego. Czasopismo utrzymane na wysokim poziomie naukowym i bardzo dobrze redagowane należy do pożytecznej, interesującej lektury nietylko dla wychowawców fizycznych, ale, dla każdego wogóle nauczyciela-wychowawcy.

S. Ubysz.

L'ÉDUCATION.

Nr. 3, grudzień, 1930.

Enguête sur la Notion de l'Enfant et ses conséquences pédagogiques (Ankieta na temat: pojęcie dziecka i jego następstwa pedagogiczne). Redakcja ogłasza zebrane na ten temat opinje nadesłane przez: L. Dugas, Ad. Ferrière, E. Locard, P. Mendousse, H. Marty, H. Abrand, Dumenil-Huchet, M.-Th. Latzarus, oraz dwie niezależne od ankiety prace M. Fargues i P.-H. Gay. Oto ich treść: Istnieją trzy zasadnicze pojęcia dziecka: tradycjonalne, „romantyczne", nowoczesne. Tradycjonalnie uważa się dziecko za „małego człowieka", obdarzonego temi samemi, jedynie ilościowo mniejszemi co dorosły władzami i cechami duszy, które można i należy rozwijać. Według romantyków dusza dziecka jest otchłanią, której nigdy do głębi nie poznamy i dlatego każdy akt pedagogiczny z naszej strony jest bezcelowy, jeżeli nie szkodliwy; najlepiej więc niech się dziecko samo wychowuje. Według pojęć nowoczesnych dziecko jest istotą zupełnie różną od dorosłego, skończoną i samodzielną, której należy pozwolić żyć według jej własnych praw. Większość odpowiadających zajmuje stanowisko pośrednie: pedagogika eksperymentalna wykazała, że dziecko istotnie pod wieloma względami różni się od dorosłego, lecz ma i — choćby tylko pewne — rysy wspólne; przecież dziecko staje się dorosłym, a nagła przemiana jest niemożliwa. Wychowanie ma swe niezaprzeczalne uzasadnienie w biologji, socjologji i konieczności postępu moralnego. Jeżeli nie znamy duszy dziecka do głębi, to nie trzeba się tem przerażać, bo to jest niemożliwe i nikt nawet siebie do głębi nie pozna; a jednak lepiej, że wychowawca rzuci do tej otchłani ziarna dobre, niżby przypadek (ulica!) miał rzucać złe.

S. N. Grandjouan: Jeux d'Enfants (Zabawy dziecięce). Zabawy dziecięce pochodzą stąd, że dziecko, nie mając wytycznej linji swych działań, próbuje i doświadcza wszystkiego. Zabawy nie odsłaniają (tylko rzadko) przyszłych zainteresowań dziecka. Jeżeli dziecko bawi się „źle", to przyczyny tego leżą poza niem.

Nr. 4, styczeń, 1931.

Zeszyt poświęcony szkolnictwu poza Francją. Jean Dupertuis: Les nouveaux internants d'éducation de Vienne (O nowych wiedeńskich internatach wychowawczych). F. Boillot: De la coordination spontanée dans les Universités anglaises. (Koordynacja odruchowa w uniwersytetach angielskich). Mimo, że niema tam centralizacji studjów, stworzyła się ona odruchowo, do czego niemałą pomocą są organizacje i zawody sportowe. Maxmiano Erraguriz: L'Enseignement primaire au Chili (Szkolnictwo początkowe w Chili). M.-J. Pinet: L'Instruction françaises au Maroc (Nauczanie w Marokko).

Nr. 5, luty, 1931.

Dalsze odpowiedzi na ankietę (V. Décroly, M. Chabalier, P. Méline, M. Montassut), uwzględniono razem w sprawozdaniu z Nr. 3.

M.-Th. Latzarus: Comment déterminer le niveau intellectuel d'un enfant (Jak określić poziom umysłowy dziecka). Autorka omawia ogólnie metody naukowego badania inteligencji zaznaczając, że pierwszymi twórcami ich byli Francuzi.

Deux expériences d'Ecoles nouvelles pour enfants (Dwa eksperymenty nowych szkół dla dzieci). A. Howard Chapin, I. Szkoła doświadczalna w Fairhope (między Florydą a Mississipi) ma wykazać, czy pozostawienie zupełnej swobody dzieciom prowadzi do celu. Wynik dodatni. P. Jeager, II. Szkoła w Wendower (60 klm. od Londynu) to ferma, w której dzieci zajęte są cały dzień nauką i pracą w gospodarstwie naprzemian. Teorję łączy się ściśle z praktyką. Wyniki: wyrobienie poczucia odpowiedzialności przed społeczeństwem, poszanowanie każdej pracy, gruntowość, zdolność obserwacji, bystrość sądu. Jest to szkoła ogólnokształcąca nie zawodowa.

T. Zaworski.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Leipzig 1930.

R. Lochner w artykule wstępnym p. t. „O podstawy nauki o wychowaniu" [1]) rozwija szereg tez, które poniżej streszczamy. 1) Punktem wyjścia nauki o wychowaniu jest opis, możliwie wolny od przesądów i interpretacja czynności wychowawczej. Przedmiotem części opisującej jest zatem czynność wychowywania. Ujmujemy ją przez porównanie stanu rzeczywistego z ideą wychowania. Ostateczne określenie pojęcia „wychowanie" jest końcowem zadaniem części opisującej. 2) Zakres dzisiejszej na-

[1]) Dr. Rudolf Lochner, Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft (Nr. 1, str. 1—18).

uki o wychowaniu jest szczupły i niezupełny, konieczne jest jego rozszerzenie na wychowanie człowieka dorosłego. 3) Każda czynność wychowawcza jest czynnością społeczną, ponieważ ma za przesłankę wzajemne działanie conajmniej dwóch istot. Socjologja jest zatem nieodzowną nauką pomocniczą nauki o wychowaniu i rzeczywistych poczynań wychowawczych. 4) Następna teza zwalcza używanie określenia „wychowanie nieświadome". Nie negując faktu bezwiednego lub nieświadomego oddziaływania, utrzymuje autor, iż funkcja wychowawcza powstać może dopiero wtedy, kiedy łączy się z nią świadomość osobliwego aktu ludzkiego. 5) Kultura i wychowanie należą do siebie, pominąwszy fakt, iż trudno powiedzieć, które z obu zjawisk jest pierwotne, oraz że czasem oba rozłączają się w rzeczywistości ludzkiej. 6) Ostatnia teza zawiera propozycje, dotyczące ustalenia niektórych podstawowych terminów nauki o wychowaniu. I tak: zbyteczne jest zdaniem autora różnicowanie między „wychowywaniem" a „kształceniem", tudzież między „wychowaniem" a „wykształceniem". Poleca się porzucić ostatecznie stary wyraz „pedagogika", a w jego miejsce, zależnie od stanu rzeczy, postawić: „wychowywanie" wzgl. „czynność wychowawcza", „nauka o wychowaniu" i t. d.

H. E. Hengstenberg w pracy p. t. „Typologja i charakterologja wychowanków w zakładach zamkniętych"[1]) zajmuje się młodocianymi trudnymi do prowadzenia, przestępczymi, antysocjalnymi i psychopatycznymi, podając szereg trafnych i ciekawych charakterystyk takich osobników.

W. S. Krasusky z Odesy ogłasza przyczynek do kwestji wychowania zbiorowego[2]). Współcześni rosyjscy psychologowie, dążący do zastąpienia wychowania rodzinnego wychowaniem kolektywnem, podjęli na podstawie idei A. Bechtierewa, wtórcy t. zw. „refleksologji", szczegółowe badania nad zagadnieniem wychowania gromadnego. Stwierdzili dotąd, że dzieci, wychowywane w kolektywie, robią lepsze postępy w kierunku rozwoju mowy, czynności refleksyjno-motorycznych, głosowych i mimiczno-somatycznych, ponieważ doznają więcej pobudek do mówienia, poruszania się i gestykulowania. Wszelako badania te nie pozwalają jeszcze na wyrobienie sobie ostatecznego sądu w kwestji najlepszego sposobu wychowania. Utrzymujemy, iż wychowania rodzinnego nie należy sobie lekceważyć. W specjalnych wypadkach naturalnie nie można odmówić racji bytu także instytucjom wychowawczym poza rodziną.

W. Stern, znany psycholog niemiecki, współwydawca czasopisma, które referujemy, opisuje wrażenia z psychologji amerykańskiej[3]) w czasie

---

[1]) H. E. Hengstenberg, Typologie und individuelle Charakterologie von Fürsorgezöglingen in pädagogischem Bezug (Nr. 1, str. 19—34).

[2]) W. S. Krasusky, Zur Frage nach dem Studium des Einflusses des Kollektivs auf das Verhalten der Kinder (Nr. 1, str. 35—43).

[3]) William Stern, Eindrücke von der amerikanischen Psychologie (Nr. 1, str. 43—51 i Nr. 2, str. 65—72).

jego podróży naukowej z okazji międzynarodowego kongresu psychologów w New Haven (New York) w roku 1929. Psychologja amerykańska, mogąca się poszczycić takiemi nazwiskami jak: St. Hall, W. James, Titchener, Thorndike, zajmuje naczelne miejsce w psychologji nowoczesnej. Specyficznie „amerykańskim" kierunkiem psychologji można nazwać behaviorysm czyli naukę o zachowaniu się. Stern, coprawda, odrzuca teoretyczne założenia tego kierunku, wyraża jednak słowa uznania dla behavioryzmu, jako dobrej metody pracy. Wielki rozgłos ma także amerykańska psychologja zwierząt, kierunku podobnego jak „refleksologja" Bechtierowa i Pawłowa, oraz stosowana w Ameryce na szeroką skalę metoda testów. Z pośród innych kierunków wymienia Stern pedologję, a szczególnie psychologję bliźniąt, psychologję przestępców młodocianych i t .p. Wkońcu podkreśla autor praktyczny zmysł Amerykanów, przejawiający się dobitnie w dziedzinie różnych dociekań psychologicznych. Żałuje jednak, iż cierpi na tem zainteresowanie się teoretyczno-filozoficznemi podstawami psychologji, oraz nastawienie badaczy w kierunku właściwych przejawów psychicznych.

Prof. P. P. Błonsky z Moskwy ogłasza wyniki badań nad jedynakami i jedynaczkami w pierwszym roku szkolnym [1]). Szczególną uwagę zwrócił autor na inteligencję i charakterologiczne typy dzieci jedynych. Okazało się, że jedynacy pod względem intelektualnym znacznie wyróżniają się od innych dzieci. Różnica ta tłumaczy się lepszym wpływem środowiska rodzinnego na rozwój umysłowy dziecka jedynego. Rodzice, kierowani wygórowaną ambicją, dostarczają dziecku wszelkich środków kształcenia się i sami poświęcają im dużo czasu. Zbyt wielka troska rodziców o zdrowie i życie dziecka jedynego osiąga niestety przeciwne rezultaty. Jedynacy, ciągle ochraniani i pielęgnowani, są naogół mniej odporni na choroby niż inne dzieci. Dalej, dzieci jedyne, nie wzrastające w gromadzie innych dzieci, a wychowywane tylko między dorosłymi, trudniej przystosowują się do społeczności szkolnej, stają się z jednej strony zaczepnemi, zarozumiałemi, nieznośnemi i bezwzględnemi, z drugiej strony nieśmiałemi, rozpieszczonemi, bojaźliwemi i zbyt ustępliwemi. Zestawiając charakterologiczne cechy dzieci jedynych, podkreśla Błonsky ich wysoki poziom inteligencji, oczytanie, słabe zdrowie, nerwowość i małe uspołecznienie. U dzieci jedynych przejawiają się hipertroficzne charaktery ekstrawersji lub introwersji.

M. Moers analizuje zjawisko uciechy z cudzej szkody [2]). Autorce chodzi szczególnie o wykrycie motywów, przyczem robi subtelnie różnicę między prawdziwą i pozorną radością z krzywdy drugich. Z poszczególnych motywów wymienia: korzyść ze szkody bliźniego, radość z sensa-

---

[1]) Prof. Pavel Petrovitsch Błonsky, Das einzige Kind in seinem ersten Schuljahr (Nr. 2, str. 84—97).

[2]) Martha Moers, Schadenfreude. Eine psychologisch-pädagogische Studie (Nr. 3, str. 126—134).

cji, zmysł dla komizmu danej sytuacji, radość wskutek kontrastu wzgl. analogji między sytuacją własną, a sytuacją drugiego, kompensacyjne poczucie sprawiedliwości, wreszcie nienawiść, zazdrość i sadystyczną okrutność. Ten ostatni motyw zalicza się do przejawów anormalnych. Ciekawe jest stwierdzenie autorki, że dzieci, ciesząc się z czyjejś krzywdy lub szkody, prawie nigdy nie uświadamiają sobie nieetycznej strony swego zachowania oraz, że te same dzieci w społeczności klasowej w szkole, objawiają większą skłonność do uciechy z cudzej szkody niż w rodzinie.

H. Adelberg poddała szczególnej obserwacji zjawisko przodownictwa u dzieci przedszkola [1]) (własnego „Ogródka" dziecięcego w Wiedniu). Charakterystyka prawdziwego małego przywódcy zawiera następujące cechy: 1) pewne i przystosowane do potrzeb postawienie celu, 2) zdolność ujmowania całości procesu socjalnego (gry lub zabawy) i umiejętne nań wpływanie, 3) fakt uwzględnienia indywidualności towarzyszów zabawy, 4) porywający wpływ osobowości i własne oddanie się wspólnemu działaniu.

F. Glaeser roztrząsa zagadnienie kształcenia dziecięcego samopoczucia w nowej szkole [2]). Nowa szkoła, uwzględniająca psychologję dziecka, w szczególności jego wrodzone popędy do aktywności i produktywności, lepiej rozwijać może samopoczucie ucznia niż szkoła tradycyjna. „Może", gdyż problemat nowej szkoły kryje w sobie także pewne niebezpieczeństwa. Największe polega na tem, iż w społeczności szkolnej niezmiernie trudno jest wymierzyć sprawiedliwość każdemu dziecku w tej mierze, jakby to odpowiadało jego uzdolnieniom, dyspozycjom i zainteresowaniom. Dziecko z domu dobrze wyposażone we wszelkie pomoce, jakich wymaga nowy sposób pracy w nowej szkole, łatwiej dojdzie do rezultatów i przez to bardziej zyska na samopoczuciu, niż dziecko ubogie, nie mówiąc wcale o dziecku upośledzonem pod względem umysłowym. Nowa szkoła, chcąc spełnić swe zadanie, t. j. rozwijać samopoczucie każdego ucznia, nie powinna żadnego dziecka upośledzać. Problemat kształcenia samopoczucia w nowej szkole jest zawikłany, rozwiązanie wymaga wielkiej umiejętności psychologicznej, wiele taktu pedagogicznego i pomysłowości w doborze odpowiednich środków.

H. Lohbauer w dłuższym artykule p. t. „Droga do własnego „ja" we wczesnem dzieciństwie" [3]) zestawia wiele ciekawego materjału obserwacyjnego z dziedziny rozwoju świadomości własnego „ja" u dziecka od urodzenia do 7-go roku życia. Autor określa i omawia kolejno następujące etapy tego rozwoju: 1) pierwsze budzenie się życia psychicznego,

---

[1]) Hilde Adelberg, Führertum im Kindergarten (Nr. 3, str. 144—156 i Nr. 4, str. 200—203).

[2]) Friedrich Glaser, Die neue Schule und das Selbstbewusstein des Kindes (Nr. 4, str. 161—176).

[3]) H. Lohbauer, Der Weg zum Ich in der frühen Kindheit (Nr. 4, str. 176—191 i Nr. 5, str. 234—247).

2) „odkrycie" przez dziecko swego własnego ciała, 3) rozwój dziecięcego samopoczucia, 4) pierwsze określenia dziecka, dotyczące własnej osoby, 5) spostrzeżenie i określenie części własnego ciała, jego czynności, przymiotów i stanów, 6) konkretność wyobrażeń u małego dziecka, 7) „odkrywanie" świata zewnętrznego, 8) rzeczywistość i pozór u małego dziecka, 9) poznanie subjektywnego znaczenia, 10) uświadamianie sobie czynności zmysłów, 11) doznanie subjektywnych wrażeń, 12) świadomość uczucia i woli, 13) świadomość własnej czynności pamięciowej, wyobrażeniowej i myślowej, 14) stanowisko dziecka wobec własnych marzeń we śnie, 15) wpływ samozłudzeń na spostrzeżenia dziecka, 16) jego zdolność do samokrytyki. Reasumując wyniki wszelkich obserwacyj, dochodzi autor do następujących wniosków ogólnych: Faktycznie chodzi tylko o pierwsze kroki, jakie małe dziecko stawia na długiej drodze do samopoznania. U dziecka małego budzą się dopiero różne funkcje psychiczne; do zwrócenia na nie swej uwagi, nie posiada ono jeszcze sił. Przejawiają się w tym kierunku pierwsze zaczątki, umożliwiające późniejszy rozwój. Małemu dziecku brak przedewszystkiem zdolności do skupienia uwagi na całość własnego życia psychicznego i własnego „ja". Następnie brak dziecku małemu zainteresowania się własną jaźnią, brak woli do krytycznego samorozpatrywania własnej psychiki. Wszelkie jego siły w tym okresie skierowane są ku jednemu celowi, ku zdobywaniu świata zewnętrznego. Świadome skierowanie sił ku własnemu życiu wewnętrznemu byłoby nawet szkodliwem i przeszkadzałoby osiągnięciu tego bliższego celu. Przezorne wychowanie powinno baczyć na to, by rozwój dziecka, bez przedwczesnego zboczenia z normalnego toru, szedł w kierunku właściwym.

W. Köhn porusza specjalną dziedzinę badań nad bliźniętami [1]). Takie badania mają dla psychologji i pedagogiki wielkie znaczenie, ponieważ przyczyniają się do wyjaśnienia kwestji, w jakiej mierze dwa najgłówniejsze czynniki, mianowicie dziedziczność i środowisko wpływają na rozwój psychiki człowieka. Dotychczas zbadano korelację, zachodzącą między ilorazami inteligencji u bliźniąt t. zw. „identycznych" (pochodzących z podziału jednej i tej samej komórki rozrodczej) i bliźniąt nieidentycznych (pochodzących z odrębnych komórek). Stwierdzono: 1) że odchylenia w ilorazie inteligencji u bliźniąt tej samej płci, wychowywanych w jednem i tem samem środowisku, są przeciętnie 2 do 3 razy większe u bliźniąt nieidentycznych w porównaniu do bliźniąt identycznych (Frhr. von Schuer); 2) że taka sama różnica da się zauważyć między bliźniętami identycznemi, wychowywanemi w różnych środowiskach z jednej strony, a bliźniętami identycznemi, wychowującemi się w jednem i tem samem środowisku z drugiej strony (H. H. Newman). Otóż, w pierwszym wypadku różnicę sprowadzić należy wyłącznie do czynnika dziedziczności, w drugim zaś do działania środowiska.

---

[1]) W. Köhn, Die Bedeutung der Zwillingsforschung für die Psychologie und Pädagogik (Nr. 4, str. 192—200).

A. Busemann w artykule p. t. „O środowisku i charakterze“ [1]) porusza zagadnienie zależności charakteru od środowiska. Charakterologja, wyjaśniając istotę indywidualnego charakteru, bierze dwa czynniki pod uwagę: wrodzone dyspozycje czyli dziedziczność i otoczenie jednostki. Autor przypisuje wyłączne znaczenie środowisku, w jakiem dana jednostka żyje. Przez środowisko (milieu) rozumie wszystko to ,co daną jednostkę rzeczywiście kształtuje i co ona rzeczywiście przeżywa. Wychodząc z założenia, że każda jednostka ma „swoje“ indywidualne środowisko, utrzymuje autor, iż najlepiej poznać człowieka na tle tego właśnie środowiska. Charakter indywidualny oznacza tyle co (relatywnie) trwała postawa (stanowisko, zachowanie się, działanie) człowieka w jego (relatywnie) trwałem środowisku.

M. Muchnow przemawia za reformą świadectw szkolnych [2]). W kołach pedagogicznych żywo dyskutowaną jest kwestja, czy zatrzymać dotychczasowe świadectwa szkolne, czy je zupełnie usunąć, lub zastąpić jakąś nową, lepszą formą oceny ucznia. Kierunek „psychologiczny“ wypowiada się za zastąpieniem świadectw przez mniej lub więcej szczegółowe „charakterystyki“. Autorka, wykazując na podstawie badań ujemne strony takiej reformy, a więc jej niecelowość, proponuje wkońcu następujące ulepszenia: 1) zarzucenie cenzur w formie cyfr, natomiast zasadniczą swobodę co do sformułowania oceny; albo, przy zatrzymaniu stopni, możność umieszczenia uzupełniających i wyjaśniających uwag w poszczególnych rubrykach; 2) inne uporządkowanie przedmiotów przez zebranie w grupy przedmiotów, psychologicznie i pedagogicznie należących do siebie. Jedno jest zdaniem autorki ponad wszelką wątpliwość jasne: Ocena w każdym wypadku powinna być opinją o postępach ucznia („Leistungsbeurteilung“), a nie opinją o jego charakterze („Wesensbeurteilung“). Zresztą najodpowiedniejszą formę sądu należy sobie wyrobić w praktyce.

J. E. Heyde w artykule p. t. „Nieświadome wychowanie“ [3]) zajmuje krytyczne stanowisko wobec zastosowania tego określenia w nowoczesnej terminologji pedagogicznej. Wprawdzie zachodzą wypadki, w których nawet rzeczy martwe (np. krajobraz alpejski) oddziaływać mogą wychowawczo na człowieka, lecz tak jak określenie „świadome wychowanie“ (podobnie: „świadome naśladowanie“) jest pleonazmem, tak określenie „nieświadome wychowanie“ (podobnie: „nieświadome naśladowanie“) jest sprzecznością samą w sobie. Pedagogicznego wyrazu „wychowanie“ nie stosujemy dla określenia stanu jako takiego, lecz używamy go w stosunku do czegoś innego, mianowicie do przyczyny, t. j. do ludzkiej woli, która

---

[1]) Adolf Busemann Ueber Milieu und Charakter (Nr. 5, str. 209—222).

[2]) Martha Muchow, Zum Problem der Zeugnisreform (Nr. 5, str. 222—233).

[3]) J. Erich Heyde, Unbewusste Erziehung. Beitrag zur pädagogischen Terminologie (Nr. 6, str. 257—269).

działa w kierunku wychowawczym. Nauka o wychowaniu uznaje fakt bezwiednego oddziaływania, natomiast sprzeciwia się twierdzeniu o „wychowaniu nieświadomem".

D. Morduchai - Boltowskoi przeciwstawia pedagogikę dziecka pedagogice dorosłego [1]). Pedagogika dziecka jest pedagogiką rozwojową. Psychikę dziecka znamy dzisiaj o wiele lepiej, niż psychikę niewykształconego dorosłego. Trudności, z jakiemi spotyka się pedagogika dorosłego, wynikają z różnic płciowych i stopni wieku, z różnorodności typów, poziomów intelektualności i kierunków zainteresowań, wreszcie z osobliwej struktury duchowej, jaka cechuje niewykształconego człowieka dorosłego. Dalsze wywody dotyczą szeregu praw, odnoszących się do nauczania dorosłych. Autor opiera je na własnych doświadczeniach, jakie poczynił w szkole dorosłych w Rostowie (Rosja). I tak: 1) Przyswajanie materjału naukowego ma swoje czasowe granice, dolną (u dziecka) i górną (u dorosłego). Dorosły po 35 roku życia zwykle nie nauczy się już żadnego nowego języka. 2) Przyswajanie tego samego materjału naukowego odbywa się szybciej w wieku późniejszym. Dorosły rozporządza bogatszym zasobem wyobrażeń apercepujących. 3) Ten sam materjał naukowy, przyswojony na różnych stopniach wieku, utkwi bardziej w pamięci dziecka niż dorosłego. Z powyższych praw wysnuwa autor odpowiednie wnioski dla organizacji kształcenia dorosłych.

F. Krause rozważa kwestję, jaki wiek właściwie powinno mieć dziecko przy rozpoczęciu nauki szkolnej [2]). Większa część artykułu zawiera obok polemiki na temat wymienionego zagadnienia z K. Penning'em, autorem książki p. t. „Das Problem der Schulreife" (Leipzig 1926), obszerne sprawozdanie z własnych badań, prowadzonych nad 6-letnimi uczniami przy pomocy testów Scheibnera i Winklera oraz porównanie otrzymanych wyników z postępami uczniów w ciągu pierwszych 4 lat nauki szkolnej. Kwestja właściwego wieku szkolnego nie da się rozwiązać w ten sposób, że zamiast wieku życia postawimy wiek rozwojowy. Tempo rozwoju bowiem jest u różnych dzieci różne. Zdaniem autora nie posiadamy wogóle żadnego nieomylnego kryterjum diagnostycznego dla ustanowienia właściwego wieku szkolnego. Z pośród wielu czynników duży wpływ na dojrzałość i zdatność dziecka do początkowej nauki szkolnej ma środowisko domowe, w jakiem dziecko wzrasta. Wkońcu proponuje autor rozpoczęcie w piątym roku życia obowiązkowej i powszechnej nauki w przedszkolu, zaś z siódmym rokiem rozpoczęcie właściwej nauki w szkole powszechnej.

Fr. Śniehota.

---

[1]) D. Morduchal - Boltowskoi, Die Pädagogik des Kindes und die Pädagogik des Erwachsenen (Nr. 6, str. 270—278).

[2]) Felix Krause, Zum Problem der Schulreite (Nr. 6, str. 278—302).

POLEMIKA[1)]

Nieporozumienia pedagogiczne. (Na marginesie książki dr. Jeleńskiej p. t. „Sztuka wychowania").

Nie mogę sobie pozwolić na napisanie recenzji o powyższej książce, recenzja bowiem obowiązywałaby do uwzględnienia zarówno dodatnich jak ujemnych stron książki, samo rozprawienie się zaś ze stronami ujemnemi zajmie i tak już dużo miejsca. Pisząc jednak o stronach ujemnych, nie chcę temsamem przesądzać, że książka pozbawiona jest zalet.

Jak wynika z przedmowy, zamiarem autorki jest napisanie książki, któraby działała na szersze koła czytelników, a więc książki o charakterze publicystycznym, które to stanowisko nie budzi zastrzeżeń, zato niesłusznie mniema autorka, że jedynie takie książki pedagogiczne są pożyteczne. Autor książki publicystycznej nie jest obowiązany wtajemniczać czytelnika w zagadnienia teoretyczne, wystarczy, że jego książka jest w zgodzie z istniejącą refleksją poznawczą, słusznie też autorka pragnie się wyrzec teoretycznych zagadnień, choć niesłuszne jest jej lekceważenie dla tych teoretycznych zagadnień, „któreby się czytało z większem lub mniejszem zainteresowaniem". Teoretyczne zagadnienia w pedagogice—to przecież coś więcej niż zajmująca lektura. Mimo to autorka nie zrezygnowała z tez teoretycznych, lecz przeciwnie posługiwała się niemi bardzo hojnie. Postaram się poniżej wykazać, że nieograniczenie się autorki do stanowiska publicystycznego jest po pierwsze zgoła niepotrzebne, a po drugie związane jest z całym szeregiem twierdzeń bałamutnych i błędnych.

Z pośród różnych przejściowych celów wychowawczych usiłuje autorka odsłonić „istotny problem pedagogiczny", to „coś wieczystego", co „nie pochodzi ani z warunków kulturalnych, bo właśnie one nas

[1)] Uwagi moje o książce p. Jeleńskiej napisałem, nie znając jeszcze wówczas wyczerpującego artykułu o niej p. Steina. Nie widzę jednak po przeczytaniu tego artykułu powodów do jakichkolwiek zmian mego stanowiska. Jeżeli zaś stanowisko p. St. jest tak zasadniczo różne od mojego, to tłómaczę sobie to tem, że każdy z nas patrzy na książkę innemi oczyma: p. St. przedewszystkiem jako praktyk, mnie zaś interesuje sposób myślenia autorki o wychowaniu. To też w rozdziałach, uchodzących w oczach p. St. jako „najtrudniejsza część książki", wymagająca „ostrożnego czytania", w zdaniach, w których p. St. napotyka trudności, ja dopatruję się błędów myślowych. Wiele błędów, wytkniętych przeze mnie, dostrzegł również p. St., lecz, doszukując się w książce przedewszystkiem wartości praktycznych, skłonny był do znacznie łagodniejszej ich oceny. Nie jest tak jednak zawsze. P. St. zgodził się na szereg tez autorki, które mnie wydawały się błędne, i w takim właśnie zakresie krytyka moja dotyczy zarówno książki, jak artykułu p. St. Ponieważ w mej krytyce zgodziłem się na istnienie zalet w normatywnej części książki, z których omówienia zrezygnowałem, więc cieszę się, że w pewnych granicach artykuł p. St. stanowi uzupełnienie mojej krytyki.

różnią, ani z warunków społecznych — bo te często są dla nas niezrozumiałe, słowem to c o ś wspólnego, ludzkiego", co „nie jest z zewnątrz, lecz wewnątrz nas, w naszej strukturze psychicznej bez względu na indywidualność, w naszej n a t u r z e ludzkiej". Otóż zdaniem autorki tym „arcyludzkim problemem pedagogicznym" jest wewnętrzne zharmonizowanie człowieka. Taka interpretacja wiecznego celu wychowania jest oczywiście absurdem, ponieważ 1. nie obejmuje ona wychowania fizycznego, o ile ono nie jest podporządkowane celom wychowania duchowego, a przecież wiemy, że wychowanie fizyczne miało i ma cele jeszcze inne niż wspieranie wychowania duchowego, 2. nie obejmuje m. in. wartości moralnych, ponieważ zarówno brak równowagi w naturze ludzkiej, co sama autorka przyznaje, a także jej istnienie jest faktem przynajmniej bezpośrednio etycznie neutralnym; natomiast pośrednio brak równowagi psychicznej lub jej istnienie może stanowić okoliczność pomyślną lub niepomyślną dla poczynań wychowawczych. Trudno np. wyobrazić sobie pomyślną akcję wychowawczą przy stałej równowadze psychicznej wychowanka, wszak często akcja ta może się udać tylko wtedy, gdy w wychowanku istnieje niezadowolenie samego siebie, grające zwłaszcza w zasadach wychowania uznanych przez Kościół katolicki jako „żal" podstawową rolę.

„Wyodrębnienie wychowania, jako sztuki", — powiada autorka — „pociąga za sobą konsekwencje — konieczność twórczości artystycznej". Jeżeli dotąd nazywało się w pedagogice wychowanie sztuką, to zawsze miało się na myśli sztukę taką, jaką jest np. sztuka wojowania, nigdy zaś twórczości artystycznej. Autorka zaś wyobraża sobie, że wystarczy n a z w a ć wychowanie sztuką, a już będziemy mieli przed sobą twórczość artystyczną. To już z większą słusznością nazywał Sokrates pewien rodzaj swej działalności wychowawczej akuszerją. Gdyby słuszność była po stronie autorki, to napewno zainteresowaliby się już dawno wychowaniem estetycy. „Skoro wychowanie jest sztuką, a wychowawca artystą, — prowadzi dalej autorka swe rozważania — to wychowanie musi coś s t w a r z a ć, inaczej nie byłoby dzieła sztuki, sztuka zaś bez tworzenia dzieł sztuki jest nie do pomyślenia". Otóż tem dziełem sztuki ma być siła samowychowawcza, stwarzana w wychowanku przez wychowawcę. Twierdzenie takie jest zbyt pochopne, psychologom bowiem nie wiadomo dotąd, czy naprawdę możemy w człowieku stwarzać coś nowego, skłaniają się oni raczej do poglądu, że zawiązki wszelkich dyspozycyj, a więc w tym wypadku także owej siły samowychowawczej, są w człowieku złożone od początku jego istnienia. Sama autorka zresztą mówi wyraźnie na innej stronie: „Człowiek z natury rozumny musi mieć naturalne dążenia do dobra rozumnego, a więc moralnego". Teza ta jest, jak się zdaje, w niejakiej sprzeczności z poprzedniem twierdzeniem o stwarzaniu siły samowychowawczej. Autorce wydaje się, że przez wysunięcie postulatu stwarzania siły samowychowawczej udało jej się rozstrzygnąć spór między t. zw. indywidualistycznym a t. zw. socjologicznym kierunkiem wychowania. Używany tu przez autorkę termin „socjologiczny" wskazuje na to, jakoby ten kierunek wychowania miał coś wspólnego z socjologją. Mam nadzieję, że autorka uniknęłaby imputowania socjologji

takich dążeń, gdyby znała współczesną socjologję wychowania. Wogóle autorka pozostaje w niezgodzie z tą nauką, na innem miejscu bowiem krytykuje definicję wychowania, stworzoną przez socjologów, powołując się zresztą tylko na Durkheima. Twierdzi mianowicie, że definicja wychowania Durkheima pojmuje wychowanie jako upodobnianie do ludzi dorosłych, pojętych jako grupa. Znowu spotykamy się tu z twierdzeniem lekkomyślnem, definicja Durkheima bowiem nie uprawnia bynajmniej do wyprowadzania takiego wniosku. Wprawdzie socjologowie nazywają niekiedy wychowanie procesem asymilacji, dalecy są jednak od pojmowania jej w sposób tak symplistyczny. Na innem miejscu uważa to autorka za „szczęście", że „nawet psychologja, socjologja, czy etyka nie są „podstawą" dla pedagogiki, lecz są naukami p o m o c n i c z e m i, któremi się pedagogika pod pewnemi względami p o s ł u g u j e, tak jak geologja czy antropologja nie są podstawą dla geografji. Nie wiem, na czem ma polegać to „szczęście", skoro fakt, iż te nauki są dla pedagogiki naukami pomocniczemi, stawia pedagogikę w stosunek zależności od nich. Nadto niedostateczna znajomość współczesnej literatury nie pozwoliła autorce zaznaczyć, że socjologja pragnie być czemś więcej niż tylko nauką pomocniczą pedagogiki.

W części pierwszej książki, zatytułowanej „wpływ podświadomy", znajdujemy ustęp p. t. „Wychowanie bez wpływu". Zaczyna on się tak: „Czy możliwe jest wychowanie bez wpływu? Przedewszystkiem stwierdzamy fakt, że tysiące wychowawców z pośród rodziców i nauczycieli skarżą się na złe w p ł y w y kolegów, rodziny, przyjaciół, przeciw którym n i c z d z i a ł a ć n i e m o g ą; przyznają zatem sami wpływ różnych czynników, wpływ rzeczywisty, a zarazem stwierdzają brak swego wpływu na dzieci. Pomimo to przekonani są, że wychowują. Jeżeli ktoś przez wychowanie rozumie tresurę, formowanie nawyknień, pouczanie, ten oczywiście może się bez wpływu obywać; ale istotne wychowanie, mające stworzyć w dziecku s i ł ę s a m o w y c h o w a n i a, jest bez wpływu nie do pomyślenia.

Ponieważ nie wychowawca „urabia" dziecko, nie on je kształtuje, ponieważ wychowanie jest w e w n ę t r z n ą p r a c ą d z i e c k a, do której wychowawca ma je pociągnąć i wdrożyć, zatem całe działanie wychowawcy można ująć w słowie w p ł y w". Dziwacznem poprostu jest pytanie „Czy możliwe jest wychowanie bez wpływu?" skoro jest ono pewnym rodzajem wpływu. Z dalszych słów dowiadujemy się, że chodzi tu o wpływ środowiska, nieścisłością zaś jest twierdzenie, że istnienie tego wpływu zależy od tego, jak my wychowanie pojmujemy. Dalej okazuje się, że ponieważ ów wychowawca-artysta nie kształtuje dziecka, ponieważ wychowanie jest pracą wychowanka, a więc czemś innem niż wpływ, więc działanie wychowawcy jest wpływem. I to takie błędy popełnia się w okresie, kiedy zagadnienie środowiska należy w pedagogice do najbardziej palących zagadnień, kiedy ono jest przedmiotem poważnych i głębokich dociekań. Odnosząc się z taką nonszalancją do zagadnień naprawdę poważnych, usiłuje autorka kiedyindziej podnosić drobiazgi do spraw wielkiej wagi. Wydaje

się jej, że dotyka nieporozumienia pedagogicznego, skoro poucza czytelnika o istnieniu różnicy między grą a zabawą, czyniąc to w dodatku w sposób niewyczerpujący. Otóż o istnieniu tej różnicy może nie wiedzieć tylko laik, nieporozumieniem pedagogicznem zaś nie jest ono stanowczo.

Osobny rozdział poświęca autorka t. zw. fałszywym skojarzeniom, np. nudy z cnotą, gdy tymczasem ze stanowiska psychologji niema skojarzeń fałszywych, mogą być tylko skojarzenia, ze stanowiska wychowawczego pożądane lub niepożądane.

Autorka należy do szeregu tych osób, którym się wydaje, że o wychowaniu można mówić tylko w stanie pewnej egzaltacji, tylko słowa bardzo dostojne i podniosłe. Stąd zapewne takie powiedzenia, jak np. że dom winien rozwiązywać problem pedagogiczny, choć właściwie to społeczeństwo każe mu spełniać pewne zadania wychowawcze, a nie rozwiązywać problemy, lub taki zwrot, jak „współczucie psychologiczne", choć nie znamy innego uczucia, jak tylko psychiczne, stąd wreszcie zacieśnienie wychowania do czynności najbardziej podniosłych, znajdujące swój wyraz w zdaniu: „Kto pojmuje wychowanie, jako formowanie nawyknień indywidualnych czy zbiorowych, jako doglądanie rozwoju i t. p. — ten nie rozumie twórczości wychowania". Nie rozumiem tej twórczości, chociaż wcale nie ograniczam wychowania do formowania nawyknień, zaznaczam zaś, że formowanie nawyknień uchodzi powszechnie w pedagogice za niezbędny składnik wychowania, odbierając mu więc wartość wychowawczą, trzeba to przynajmniej uzasadnić. Gdy się pisze książkę pedagogiczną dla wychowawców, trzeba niewątpliwie rozwinąć w niej pewną propagandę dla wychowania, trzeba podkreślać jego doniosłość, trzeba oddziaływać na ideową postawę wychowawcy wobec pracy. Wszystko to jednak nie może prowadzić do fałszowania rzeczywistości, błędne wyobrażenia bowiem wychowawcy o wychowaniu mogą na jego działalność wywrzeć tylko ujemny wpływ.

Wspomniane w niniejszej krytyce tezy autorki mają conajwyżej bardzo luźny związek z jej rozważaniami normatywnemi, są więc całkowicie zbyteczne. Gdyby było inaczej, to część normatywna książki nie przedstawiałaby również żadnej wartości, sądzą zaś, że „Sztuka wychowania" w razie drugiego, spodziewanego przez autorkę, wydania będzie mogła stać się książką pożyteczną po gruntownem oczyszczeniu jej z twierdzeń nieścisłych, błędnych, nieostrożnych i niepotrzebnych, których zresztą nie wyczerpałem.

Właściwie chodzi mi w całej tej krytyce o coś więcej znacznie: o skręcenie karku temu sposobowi myślenia o wychowaniu, którego niestety nie jedynie p. dr. Jeleńska jest reprezentantką, chodzi mi o to, byśmy zaczęli myśleć i pisać o wychowaniu bez egzaltacji, bez frazesu, byśmy się nauczyli formułować nasze twierdzenia ostrożnie, trzeźwo i jasno. Mieliśmy w tej dziedzinie dotąd tyle zamętu, że niektórzy teoretycy wychowania, którym zależy na naukowem traktowaniu refleksji o wychowaniu, odrzucają termin „pedagogika", jako wprowadzający zamieszanie. Trzeźwość, prawidłowość i precyzyjność w refleksji pedagogicznej podyktowana jest nietylko normami myślenia naukowego, lecz także doniosłością samego wychowania.

M. Wachowski.

III ANNÉE *LE 1 AVRIL 1931* *No 2*

RÉVUE
TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE
ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE
DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE—NATIONALE DES INSTITUTEURS DES ÉCOLES PRIMAIRES
DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

RÉSUMÉ

W. RUBCZYŃSKI.

FACTEURS QUI UNISSENT, RECONFORTENT ET RELEVENT.

Y-a-t-il quelque chance suffisante, que le besoin d'objectivité dans les jugements et dans les attitudes et la manière d'agir des hommes envers les autres, bref de la justice, desirée parfois même par les primitifs, comme Westermarck l'a montré, sera quelquefois rassasié passablement? Nous rencontrons à coté de l'immoralisme revolutionaire des Nietche'anistes et des Marx'istes d'autant plus de tendances à stabiliser au moins la direction des changements dans les notions du juste et de l'injuste. Sans trahir sa foi aux hautes destinées de l'ésprit et de l'âme humaine, on peut s'empresser de perfectionner les préceptes traditionels de la morale en exigent plus de désintéressement et de delicatesse dans les relations avec d'autrui. La conscience intime des devoirs tend constament en mesure de son approfondissement et de son raffinement á elargir ses horisonts et de devenir de plus en plus embrassante tout le genre humain. Bien que la probité scientifique paraisse être la meilleure école de l'objectivité pratique, néanmoins la conviction de la Sagesse et Bonté Suprême, contribue à maintenir et à grandir l'esprit de la justice.

8. Les sentiments de sympathie active avec les douleurs et les jois d'autrui, prêtent aux relations sociales, la plupart

de leur charme. La vie denuée d'eux et condamnée à ne se diriger que par les principes abstraits, deviendrait trop tôt désespérement sterile et sèche jusqu'au tel degré, qu'une recrudescence de l'egoisme brutal s'ensinuerait. C'est pourquoi la question de moyens les plus efficaces pour renforcer les inclinaisons à la charité reste toujours vitale. L'augmentation de la bienfaisance pourrait être attendue (ou à prévoir), si on savait faire les gens se représenter asser vivement comme chacun, qui souffre dans le sens physiologique, économique ou moral de ce mot, est enchaîné dans le libre développement de ses facultés et qu'en lui apportant une aide on le restitue à l'usage de ses forces.

9. La promptitude aux sacrifices pour le bien publique s'explique en certaine mésure comme resultante à demi héréditaire des siècles d'histoire.

Mais son intensité est très variable. Elle ne pênètre les masses, qu'exeptionnellement quand un danger immediat menace l'existence de l'état et du peuple. Le grand pacifiste allemand Förster fourni des preuves brillantes du besoin necessaire des vertus civiles, des qualités d'un vrai polititien et qu'elles consistent en l'insertion bien arrangée d'une particule dans un Tout. En frayant les chemins à la meilleure intelligence des intérêts communs, en calmant les haines des partis et en extirpants le culte de l'incompétence, on peut à la longue réussir à rendre les citoyens et les nations plus sociables et plus devouées au but collectif, si leurs confiance pour les organes centraux sera raffermie.

10. La propagande du respect pour la dignité de la nature humaine n'est guère moins actuelle au temps présent, qu'à l'éclosion des grands systèmes philosophiques d'Hellade, du christianisme et de l'imperatif cathégorique de Kant.

Avec des raisonnements seuls on n'arrive pas au bout. Ce n'est que l'expérience, qui nous instruit de deux desirs généraux chez les hommes soit de jouir et d'exploiter les autres à tout prix, soit de mériter l'èstime des prochains, Ceux, qui n'ont aucun soin de la justesse des jugement proferés sur leur conduite ou sur leur caractère s'apprecient évidement audessus. de toute l'opinion, ou ils sont indifferents pour sa

propre valeur, dégradés par ses vices à une sorte de brutalité. Ainsi l'homme viole l'ordre naturel des choses, s'il ne respècte pas en soi-même et en autres êtres humains les aspirations et les potentialités du pressentiment d'une source unique de toutes les valeurs. Une conviction outrepassante le pur ratio de l'Alsolu et du mérite personnel, parait être indispensable à sauver et fortifier l'aveu de la dignité de chaque âme humaine.

11. La mission culturelle de l'idée de Dieu surnaturel s'en deduit assez clairement non moins, que les influences nuisibles de tout athéisme militant à la culture. Afin que les changements de l'état de la culture ne soient retrogrades, il est nécessaire, que les membres des sociétés restreinnent leurs convoitises, s'exersent dans les efforts, qui sont pénibles pour eux. La motivation pour cet usages de violence contre ses inclinaisons propres par les jeux des interèts bien compris ou par autres émotions, est mal fondée. L'athéisme militant finit par voir son argument le plus efficace dans l'attitude quiétiste de l'ésprit et de la volonté (somnolente) à laquelle, áe son avis, la foi et les pratiques religieuses conduisent, (Le célèbre „opium pour le peuple") Mais c'est commetre une simple faute logique: „pars pro toto" car ce n'est qu'une fraction des croyants, qui sont adhérents au quiétisme et au fatalisme. Au contraire, l'idée de Dieu, conçu comme l'acte pur, énergie conspiratrice de toutes les autres énergies sprituelles, actives, au sens constructif de l'harmonie interne et sociale implique les appels à l'activité et la spontanéité les plus intenses. Une illustration éloquente de l'affinité étroite entre l'idéal du perfectionnement moral et social et l'idée de Dieu est présentéee par les systèmes de Leibniz, de Kant et de Maine de Birau.

Un athéiste sèrieux, qui est honnêtement „sine ira et studio" arrivé à ses résultats nègatifs, pèse bien soigneusement et longtemps les raisons pour et contre, avant qu'il se décide à detruire les convictons, desquelles il a la certitude, qu'elles forment la base du bonheur et de l'énergie vitale de celui, à qui il parle ou écrit. Il sait, que le pessimisme est pour la plupart des hommes un mauvais conseiller. Au point

de vue d'une tolérence mutuelle on peut compter d'une part et de l'autre sur la victoire definitive de la verité. Mais l'antithéisme persécuteur a rallié son action avec la propagande des certains dogmes, partuculièrement de la necessité de la lutte des classes et de la dictature du prolétariat. Il espère d'étouffer aux moyens de terreur, de raillerie et des injures toute conception de l'univers, qui ne serait pas materialiste et il use la tactique directement inverse à celle, dont se servissaient les sages épicuriens, quand ils, tout en niant l'intervention des dieux dans les affaires humaines, laissaient la place ouverte au culte désinteressé de leur beauté et à la certitude de n'être contraints par aucune chaîne des causes.

Contre l'image lugubre de l'avenir, dépeinte et affectée par la doctrine du materialisme historique, la culture du monde occidental, à laquelle la Pologne appartient intégralement, ne peut, que se defendre de toutes ses forces et mettre en jeu tous les facteurs, dont depend, comme le discours cherchait à montrer, la rigeur intellectuelle et morale, la cohésion (l'harmonie) et les éclosions fréquantes des facultés créatrices. Parmi ces facteurs l'idée de Dicu, de la sumprême Présence pacificatrice, arbitre entre les forts et les humbles, entraînant ses fidèles à l'imiter à tout égard, occupe la place la plus importante et qui la combat, fait aussi, sciemment ou insciemment, la guerre à la culture.

L. JAXA BYKOWSKI

PAEDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE IN POLEN.

Anknüpfend an den durch K. C. Rothe in der „Zeitschrift für Päd. Psychologie" publizierten Artikel stellt der Verfasser die Resultate der in Polen schon gemachten Arbeiten. Es werden die gemeinsamen Eigenschaften der polnischen Jugend, sowie die durch Rasse, soziale Verhältnisse, Abstammung, Milieu etc. bedingte Differenzierung dargestellt.

J. PIETER.

LE SYSTÈME PÈDAGOGIQUE DE JAHNE DEWEY.

La grande influence du système pèdagogique de Johne Dewey est dût surtout a ces deux particularitès: 1⁰ l'adaptation des principes d'èducation aux besoins et maximes dèmocratiques des sociètès contemporaines; 2ᵉ la concordance de l'aspect social et psychologique d'èducation. L'èducation dèmocratique doît faire de l'ècole, la cellule de la vie sociale (l'ècole comprise comme petite societé) ensuite la societè de l'ècole doît entrer en contact strict avec touts les groupes et les formes de la vie de toute societé. L'ècole, ainsi comprise doît-être l'instrument de la sèlection democratique, sociale, c'est-à-dire la sèlection fondèe sur la capacitè innèe d'èlève et non sur l'origine sociale de l'enfant. La socialisation de de la vie d'ècole et la problematisation de l'enseignement, fondèe sur la psychologie de la pensèe, doît garantir le succès de la sèlection de l'èducation d'après les capacitès innèes. La pensèe n'est pas comme a tenu la psychologie traditionelle surtout celle des empiristes, association des idèes. Au contraire, le procé de la pensée contient en même temps certains facteurs de la concience comme ceux de l'active réaction La pensée, signifie les procès de resoudre les problèmes, alors la psychologie de la pensée c'est la psychologie du problème. Nous resolvons chaque problème le plus pratique comme aussi le plus abstrait et scientifique de la même methode. Autrement dit: les principales phases de la penseé problèmatique sont toujours les mêmes: 1ᵉ le sentiment de la difficultè, 2ᵉ la localisation du problème, 3ᵉ la naîssance des suggestion ou des hypotèses, 4ᵉ le raisonnement deductif 5 l'èxperiment, c'est-a-dire l'active verification des hypotèses L'èducation doît enseigner á penser aux élèves et de cette manière leur transmettre la tradition sociale et les faire âptes au travail productif dans la societe dèmocratique.

Ainsi le besoin et l'aspect social seront d'accord avec le dèvelloppement naturel des inclinations et avec l'âme de l'eufant. Il faut connaître la dynamique et le dèvelloppement des interêts de l'enfant, pour pouvoir lui approccher un thème

Il faut mettre en accord l'èducation avec le dèvelloppement naturel de l'enfant et lui implanter une quantitè nècèssaire ou dèsirable de la tradition et de la discipline sociale. Autre ment dit cela signifie, que la mèthode de l'enseignement psychologique et „problèmatique" et la matière de l'enseignement d'origine sociale doivent s'unifier et harmoniser completement Malgrè le grand progrès du système pèdagogique du Johne Devey dans le develloppement de la penscè contemporaine d'èducation, il-y-a certains moments douteux, par exemple, si la problèmatisation de l'enseignement dans l'école active peut-être rèaliser à mesure proposèe par Johne Devey. Ou peut supposer que la sèlection d'après d'origine sociale ne sera privèe de sa grande influence même dans la societè la plus dèmocratique.

Nèamoins le système pèdagogique de J. Devey offre un solide fondement pour la thèorie et la pratique d'èducation contemporaine.